



LA GENESE AMBIGUE DE L'ELITE KENYANE: ORIGINES, FORMATIONS ET INTEGRATION DE 1945 A L'INDEPENDANCE TOME 1

Hélène Charton

► To cite this version:

Hélène Charton. LA GENESE AMBIGUE DE L'ELITE KENYANE: ORIGINES, FORMATIONS ET INTEGRATION DE 1945 A L'INDEPENDANCE TOME 1. Histoire. Université Paris 7, 2002. Français. NNT: . tel-01261235

HAL Id: tel-01261235

<https://shs.hal.science/tel-01261235>

Submitted on 25 Jan 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Hélène CHARTON

La genèse ambiguë de l'élite kenyane :

Origines, formations et intégration

de 1945 à l'indépendance

Tome 1

Thèse de doctorat d'histoire,

sous la direction de Madame Coquery -Vidrovitch

Université Paris 7 - Denis Diderot

UFR Géographie, histoire et sciences de la société

École doctorale : « Dynamiques comparées des sociétés en développement »

Décembre 2002

Hélène CHARTON

07/11/2007

La genèse ambiguë de l'élite kenyane :

Origines, formations et intégration
de 1945 à l'indépendance

Tome 1

Thèse de doctorat d'histoire,
sous la direction de Madame Coquery -Vidrovitch



Université Paris 7 - Denis Diderot

UFR Géographie, histoire et sciences de la société

École doctorale : « Dynamiques comparées des sociétés en développement »

Décembre 2002

La genèse ambiguë de l'élite kenyane

Origines, formations et intégration

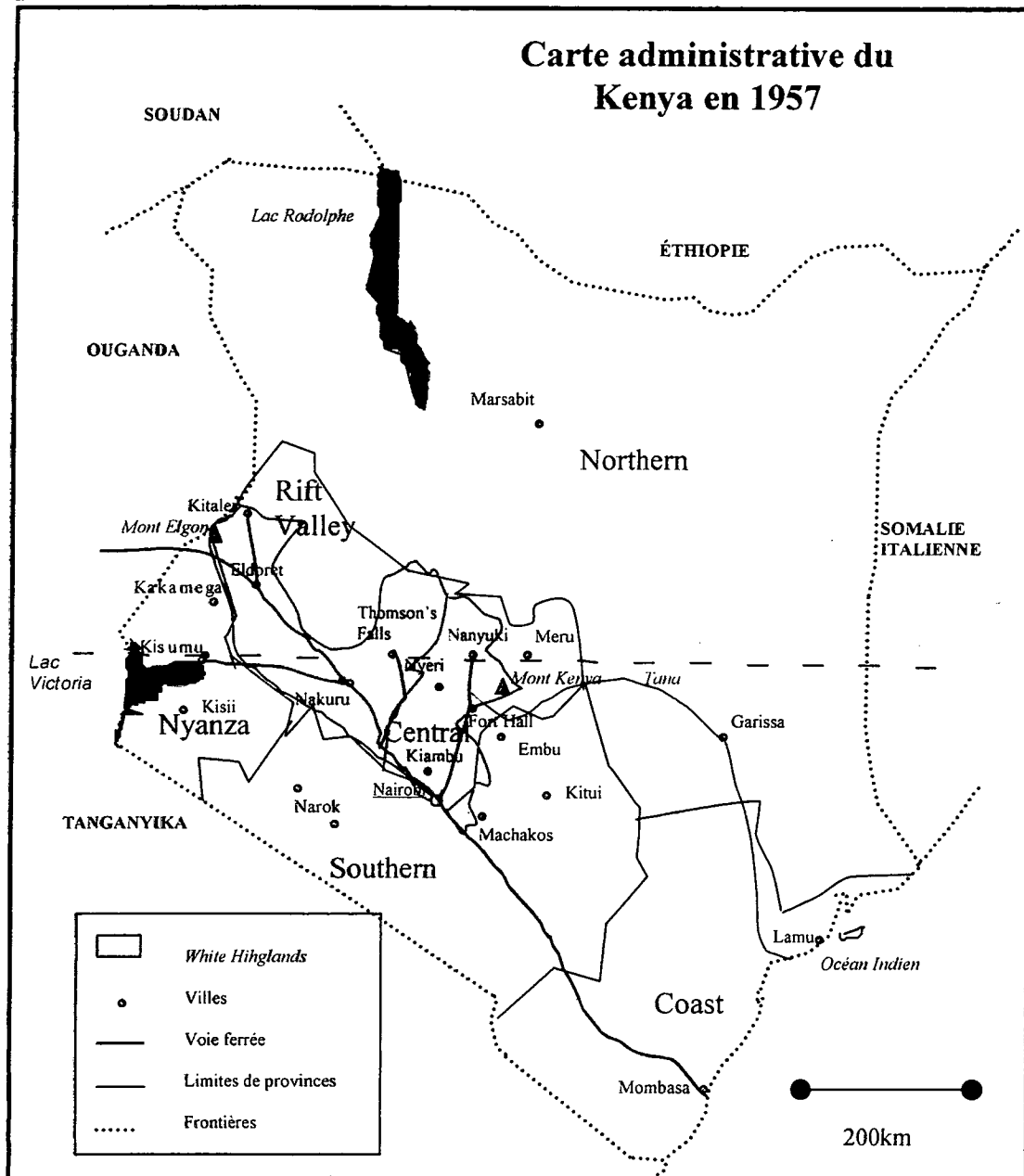
de 1945 à l'indépendance

Liste des abréviations

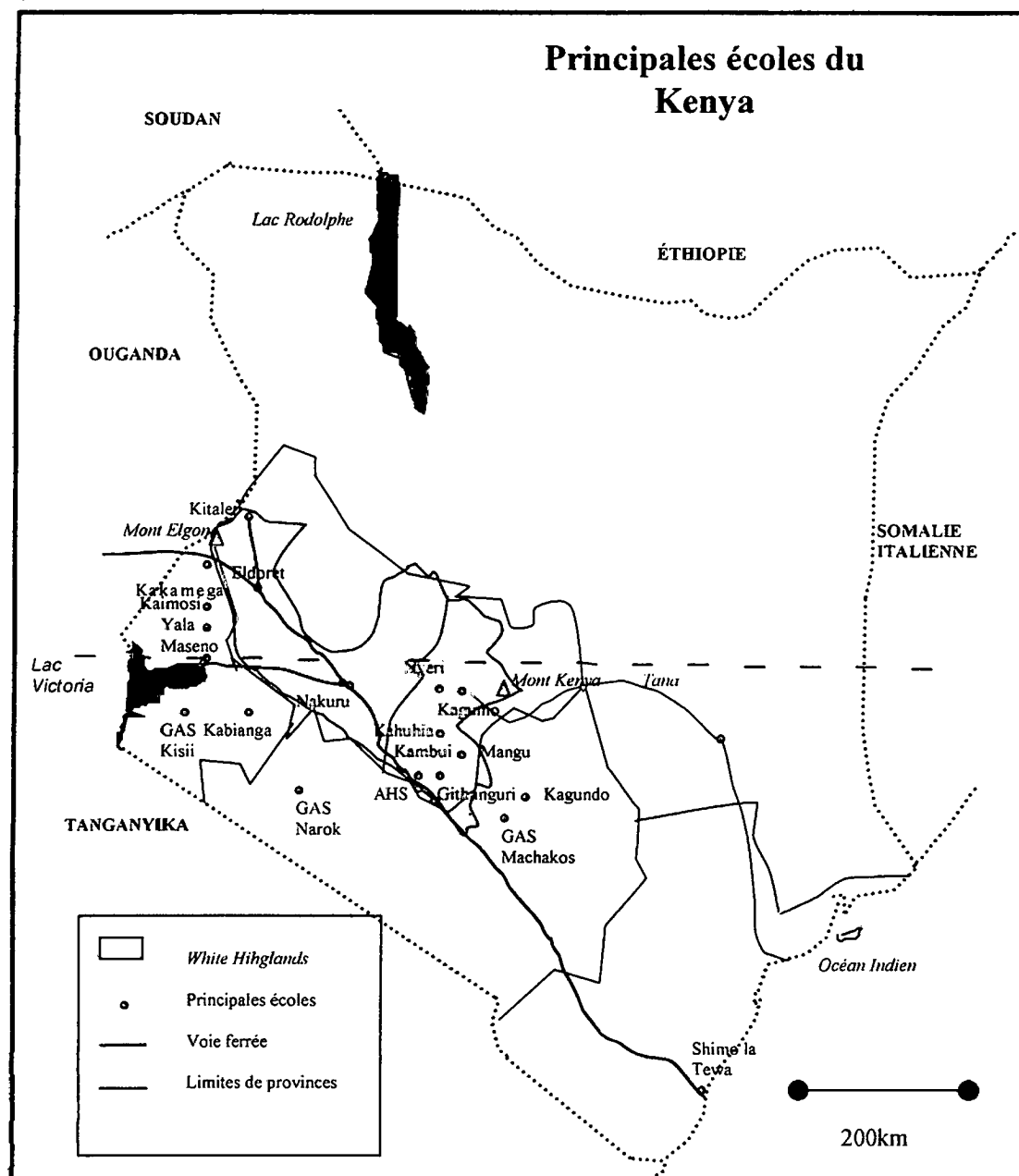
AAC	<i>Anglo African Committee</i>
AAMO	<i>African Assistant Medical Officers</i>
AASF	<i>African American Students Foundation</i>
ACEC	<i>Advisory Committee on Native Education in Tropical Africa</i>
ACOA	<i>American Council on African Education</i>
ADC	<i>African District Council</i>
AEMO	<i>African Elected Members Organization</i>
AHS	<i>Alliance High School</i>
AIM	<i>African Inland Mission</i>
ANK	<i>Archives nationales du Kenya</i>
BA	<i>Bachelor of Arts</i>
BC	<i>British Council</i>
BIS	<i>British Information Service</i>
CDWA	<i>Colonial Development and Welfare Act</i>
CDWS	<i>Colonial Development and Welfare Scheme</i>
CERC	<i>Church of England Record Center</i>
CMS	<i>Church Missionary Society</i>
CNC	<i>Chief Native Commissioner</i>
CO	<i>Colonial Office</i>
CSM	<i>Church of Scotland Mission</i>
CUGAC	<i>Colonial University Grants Advisory Committee</i>
DC	<i>District Commissioner</i>
EAA	<i>East African Association</i>
GAOB	<i>Government African Overseas Bursaries</i>
GMC	<i>General Medical Council</i>
IMS	<i>International Missionary society</i>
IUC	<i>Inter-University Council</i>
KA	<i>Kikuyu Association</i>
KAU	<i>Kenya African Union</i>
KADU	<i>Kenya African Democratic Union</i>
KANU	<i>Kenya African National Union</i>

KCA	<i>Kikuyu Central Association</i>
KISA	<i>Kikuyu Independent School Association</i>
KKEA	<i>Kikuyu Karing'a Education Association</i>
KNA	<i>Kenya National Archives</i>
KPA	<i>Kenya Provincial Association</i>
KSU	<i>Kenya Student's Unit</i>
LegCo	<i>Legislative Council</i>
LIE	<i>London Institute of Education</i>
LNC	<i>Local Native Council</i>
LSE	<i>London School of Economics</i>
NPCP	<i>Nairobi People's Convention Party</i>
PC	<i>Provincial Commissioner</i>
PRO	<i>Public Recoord Office</i>
PSF	<i>Phelps Stokes Fund</i>
RTC	<i>Royal Technical College</i>
SOAS	<i>School of Oriental and African Studies</i>
TTC	<i>Teachers Training College</i>
UDC	<i>The Union of Democratic Control</i>
UK	<i>United Kingdom</i>
WASU	<i>West African Students Union</i>
WEA	<i>Worker's Educational Association</i>
YKA	<i>Young Kikuyu Association</i>
YMCA	<i>Young Men Christian association</i>
YWCA	<i>Young Women Christian association</i>

Carte 1: Provinces et villes principales du Kenya en 1957



Carte 2: Principales écoles du Kenya



INTRODUCTION GÉNÉRALE

Présentation du sujet

La formation des étudiants kenyans à l'étranger entre 1945 et 1963 permet d'aborder une période cruciale de l'histoire du Kenya. Ce pays devient indépendant le 12 décembre 1963. Les hommes qui occupent alors les postes politiques et économiques clés du pays se sont pour la plupart formés à l'étranger. Au-delà du rôle bien naturel qu'ils sont appelés à jouer dans le Kenya indépendant en raison de leurs compétences, il nous importe ici de déterminer dans quelle mesure leurs formations elles-mêmes ont pesé dans le processus qui conduit le Kenya à l'indépendance.

La fin de la domination coloniale a souvent été analysée à partir de l'action des mouvements nationalistes qui s'efforcent de dénoncer et de déstabiliser cet ordre exogène. Dans le cas du Kenya, la révolte des Mau-Mau (1952-1956) qui précède l'indépendance de la colonie est le mode d'expression de ce nationalisme qui a le plus retenu l'attention des contemporains puis des historiens. Mais cette contestation de l'ordre colonial n'est pas exclusive. Il existe d'autres formes de lutte et d'engagement, comme l'appropriation des outils de la domination. L'histoire de l'émergence d'une élite africaine dans une société dominée par les Européens permet précisément d'analyser ce processus dont le principal moteur est l'éducation¹.

Dans le cas du Kenya, l'élite africaine se constitue en réaction au modèle social imposé par la puissance coloniale. L'éducation supérieure devient alors un moyen de transgresser l'ordre colonial pour imposer une force sociale et politique nouvelle. Or l'histoire de la structuration de cette élite africaine s'enracine dans les particularités du contexte colonial du Kenya.

¹ Le rôle central de l'éducation comme mode de revendication et de réappropriation de l'espace politique et social dans la colonie nous est apparu au cours de nos recherches antérieures. Notre premier travail de recherche sur le Kenya dans le cadre de la préparation d'une maîtrise d'histoire (Introduction au système éducatif du Kenya, Paris 7, 1994) avait mis en lumière le rôle structurant de l'éducation dans la société kenyane. C'est à partir de ce constat que nous avons décidé de consacrer notre DEA aux initiatives éducatives africaines à l'intérieur de la colonie (*Le désir d'école, les initiatives africaines dans l'éducation au Kenya de 1945 à 1978*). Cette étude souligne la dimension sociale et politique de l'éducation dans ce territoire.

Le Kenya n'est pas une colonie comme les autres. La prépondérance d'une communauté immigrée blanche dans les domaines économiques, politiques et sociaux confère à ce territoire les caractéristiques d'une petite colonie de peuplement. Pendant toute la période coloniale, l'affirmation des intérêts de cette communauté et la défense de ses privilèges par l'administration se fait au détriment des Africains. Or la politique officielle de la Grande-Bretagne affirme la défense des populations autochtones de l'Empire britannique dans le cadre du double mandat ; c'est sa « mission civilisatrice ». Les Africains de la colonie n'hésitent pas, dans ce contexte, à s'adresser directement aux responsables du *Colonial Office* pour affirmer leurs intérêts. L'histoire de la colonie du Kenya est le produit de l'interaction de ces trois forces : les intérêts des colons européens défendus par l'administration coloniale, la politique métropolitaine et les pressions africaines. Elles sont déterminantes dans la structuration de l'élite kenyane.

La présente étude privilégie et explore les initiatives africaines en matière d'éducation supérieure qui répondent précisément aux ambiguïtés de la politique coloniale du Kenya. Cette approche implique un parti pris méthodologique qui mérite d'être explicité.

Le cadre méthodologique

1/ Le cadre géographique et temporel

Le cadre de cette recherche est constitué par la colonie britannique du Kenya dont les frontières sont identiques à celles de l'actuelle République du Kenya. Mais l'objet de l'étude, à savoir la formation des étudiants, ne touche pas l'ensemble du territoire de la même manière. Les régions qui disposent d'une bonne infrastructure scolaire envoient un plus grand nombre d'étudiants à l'étranger. Dans le cas du Kenya, il s'agit des provinces du Nyanza et du Centre. Ce sont également les provinces les plus peuplées : elles abritaient 70 % de la population africaine de la colonie en 1948. Les principales populations du Nyanza sont les Luo et Luyha, tandis que la province centrale est majoritairement habitée par des Kikuyu. Il y a bien sûr des étudiants Masaï, Kalenjin ou originaires de la côte mais, dans ces régions, les questions éducatives ne mobilisent pas autant la population que dans les deux principales régions de la colonie. La très grande sensibilité du Nyanza et de la provinces centrale du Kenya aux questions éducatives s'explique par une implantation missionnaire précoce. Pendant toute la période coloniale, l'éducation est avant tout le fait des missions. Celles-ci se

sont concentrées le long de la voie ferrée reliant Mombasa au lac Victoria et qui irrigue précisément le Nyanza et la province centrale. Les enjeux éducatifs sont toutefois différents dans chacune de ces provinces.

La province centrale est aussi la province des Highlands, c'est-à-dire de l'occupation européenne. C'est dans cette région que les bouleversements liés à l'implantation européenne ont été les plus perceptibles mais aussi les plus violents. Dans cette province, l'école a souvent été un lieu de conflits et de revendications sociales que l'on ne retrouve pas dans les autres régions de la colonie. Pour les populations de cette province, majoritairement des Kikuyu, la scolarisation, et *a fortiori* les études supérieures, ont très tôt été considérées comme un moyen de se réapproprier l'espace social et politique confisqué par les Européens. Ce rôle nouveau assigné à l'éducation explique alors les expériences originales comme les écoles indépendantes. La mobilisation des populations en faveur de l'éducation supérieure des jeunes gens de la région participe de la même dynamique. C'est la raison pour laquelle les Kikuyu sont les plus nombreux à étudier à l'étranger de manière indépendante.

La situation du Nyanza est fort différente. Cette province n'a pas subi l'occupation et l'aliénation de ses terres par les Européens. Elle a plutôt servi de laboratoire à l'épanouissement d'une agriculture africaine moderne et à l'émergence d'une bourgeoisie africaine éduquée. Les assemblées locales de cette province jouent un rôle politique et social majeur dans ce processus. Dans cet espace, l'éducation, qui reste un instrument essentiel de promotion sociale, semble avoir davantage été intégrée dans un schéma global de développement politique et économique. Les revendications scolaires pour étendre, notamment, des opportunités jugées trop réduites passent par les assemblées locales qui n'hésitent pas à développer leurs propres projets.

Si les moyens mis en œuvre pour acquérir une éducation supérieure varient, les populations de l'ouest et du centre du Kenya se caractérisent par leur bon niveau d'éducation.

La présente étude porte sur la période qui s'étend de la fin de la Deuxième Guerre mondiale, en 1945, à l'indépendance du Kenya en 1963. Le choix de ces bornes chronologiques répond au souci d'inscrire cette recherche dans une période historique globale. Dans l'ensemble du monde colonial, la période qui s'ouvre au lendemain de la guerre et qui aboutit à l'indépendance des pays concernés est une période d'effervescence et de maturation politique et sociale. La guerre génère de nouveaux équilibres qui scellent notamment le recul de l'Europe au profit d'une polarisation américano-soviétique. Ce nouveau contexte international dicte la mise en place de réformes politiques, économiques et

sociales dans le monde colonial, qui débouchent précisément sur les indépendances. Si ces réformes épousent des formes variées dans ces territoires différents, le mouvement de décolonisation, qui répond aux pressions internes et externes exercées sur les puissances coloniales, est effectivement lancé à partir de 1945.

À l'intérieur de ce cadre général, le Kenya, et plus particulièrement la formation des étudiants kenyans, suivent leur propre chronologie. On distingue, en effet, trois moments de l'émergence de l'élite : les origines avant 1946, la période de formation entre 1946 et 1957 et enfin l'intégration entre 1957 et 1963. Ces deux césures chronologiques correspondent à des moments clés du processus qui conduit à l'émergence d'une élite africaine dans la colonie.

C'est en 1946 que le premier étudiant africain de la colonie reçoit une bourse de la part du gouvernement colonial pour la Grande-Bretagne. C'est également à cette date que le *Colonial Development Bursary Scheme* est mis en place pour permettre aux ressortissants des colonies de venir étudier en Grande-Bretagne. Enfin, l'*Inter-University Council* effectue sa première visite à Makerere en 1946. La venue de cette délégation en Afrique de l'Est lance le processus qui doit transformer l'établissement en collège universitaire. C'est à partir de 1946 que la politique de formation supérieure des Africains devient une réalité au Kenya.

Le Kenya devient indépendant en 1963 à la suite d'un processus amorcé en 1957. C'est, en effet, à cette date que les Africains du Kenya élisent, pour la première fois, leurs huit représentants au Conseil législatif. Ces élections, qui interviennent quelques mois après l'écrasement de la révolte des Mau-Mau par les forces britanniques (1952-56), constituent un tournant majeur dans l'histoire de la colonie. Elles marquent le début de l'occupation de l'espace politique par les Africains. Ces premiers élus africains organisent immédiatement la résistance constitutionnelle au multiracialisme. Leur combat donne une dimension véritablement africaine à l'indépendance du Kenya en 1963. La première génération d'Africains éduqués joue un rôle central lors de ces élections, comme électeurs (il ne s'agit pas d'une élection au suffrage universel), mais aussi comme candidats. Ces pionniers, qui se sont formés au début des années 1950 et rentrent dans la colonie au milieu de la décennie, constituent un groupe cohérent. Par ailleurs, la nature des formations supérieures change après 1957. Le *Colonial Development and Welfare Bursary*, qui avait été mis en place pour dix ans, s'achève cette année-là (les derniers étudiants sont partis en 1956). Or la fin de ce programme signifie la fin de l'engagement métropolitain dans les programmes de formation, au profit d'une initiative coloniale.

L'étude proposée s'intéresse plus particulièrement à la période 1946-1957. Elle s'efforce d'analyser l'évolution des différents programmes de formation et les parcours des étudiants kenyans entre ces deux dates. La période qui précède est celle de la gestation des formations supérieures. Elle permet de mettre en perspective les questions éducatives et la nature du pouvoir colonial au Kenya. Enfin les années 1957 à 1963 sont celles de l'intégration des étudiants. Les programmes de formation, qui continuent alors de se développer, ne sont pas exclus de la présente analyse, mais ils sont appréciés de manière différente par rapport au nouveau projet politique qui doit conduire le Kenya à l'indépendance. C'est entre 1957 à 1963 que les étudiants africains, qui rentrent alors de plus en plus nombreux dans la colonie, se constituent véritablement en élite.

2/ Les modalités de la recherche

a/ Le parti pris méthodologique

L'objectif de cette recherche est d'analyser le processus de formation des étudiants africains entre 1945 et 1963. Nous avons choisi d'apprécier ce phénomène à partir de l'expérience particulière de ces étudiants et notamment à partir de leurs parcours. Il s'agit d'en donner une image globale mais nuancée en présentant leurs différents aspects à la fois objectifs (les structures d'éducation) et subjectifs (les motivations et les perceptions des étudiants).

Le principal obstacle à cette recherche concerne la nature très inégale de la documentation disponible sur ce sujet. En effet, les formations organisées en métropole par les pouvoirs coloniaux et métropolitains au lendemain de la guerre sont généralement bien documentées. Des listes d'étudiants, des comptes rendus précis sur leurs activités et le déroulement de leurs études en métropole sont disponibles. En revanche, l'information apparaît très lacunaire et inégale dès lors que l'on sort de ce cadre. Ceci est particulièrement vrai pour les étudiants qui sont partis en Inde et, dans une moindre mesure, pour ceux qui sont allés aux États-Unis. Pour ces destinations alternatives, il convient toutefois de faire une distinction entre les étudiants intégrés à des programmes d'échange gouvernementaux et ceux qui partent de leur propre chef. Ces derniers échappent souvent aux statistiques ; les autorités coloniales ne savent jamais précisément combien de leurs ressortissants étudient à l'étranger.

Nous avons reconstitué une liste d'étudiants africains du Kenya partis à l'étranger entre 1946-47 et 1956-57, à partir des informations éparses recueillies dans nos différentes sources

d'archives. Il a ainsi été possible d'identifier 225 étudiants. C'est sur ce panel, fourni en annexe (p. 416), que nous avons travaillé pour explorer la question de la formation des étudiants à l'étranger et son impact sur la société coloniale entre 1946 et 1963. Le principe de cette liste est d'individualiser autant que possible une information essentiellement statistique pour en dégager la signification humaine. Une telle démarche a ses limites, elle ne prétend pas à l'exhaustivité.

Les informations recueillies sur ces étudiants sont, en effet, de nature très diverses. Elles tiennent aux aléas des correspondances conservées et retrouvées, mais aussi aux parcours mêmes de ces étudiants. Ceux qui se sont fait remarquer pendant leurs études à l'étranger ont généralement suscité une abondante correspondance de la part des autorités coloniales. Mais les plus discrets n'ont pas laissé de trace dans les archives. Lorsque celles-ci étaient disponibles, les correspondances des étudiants avec des responsables de la colonie ou des amis restés en Grande-Bretagne ou aux États-Unis ont été exploitées au maximum, certains de ces documents sont fournis en annexe (p.444). Cette documentation, rare mais riche, nous a notamment permis d'apprécier la réalité de ces formations vécues par les étudiants, afin de dégager notamment leurs motivations, leurs ambitions et aussi, parfois, leurs déceptions. Les témoignages oraux d'anciens étudiants et d'acteurs institutionnels se sont également révélés très précieux pour apprécier ce phénomène, bien que les souvenirs aient parfois été estompés par le temps. Au cours de ces entretiens semi-guidés, nous avons laissé nos interlocuteurs développer leur propre récit.

b/ Les lieux de la recherche

Compte tenu de la diversité des parcours de ces étudiants, il aurait pratiquement fallu se rendre dans tous les lieux où ils ont pu laisser des traces de leur formation. Bien entendu, une telle démarche n'était pas envisageable. La recherche s'est donc concentrée en trois principaux lieux : Nairobi, Londres et New York.

Nous avons effectué trois séjours au Kenya : le premier d'octobre 1997 à janvier 1998 (financement de l'Institut français de recherche en Afrique - IFRA - de Nairobi), le deuxième de janvier à février 1999 (bourse de mobilité du ministère de l'éducation nationale), et enfin le troisième et dernier en janvier 2001 (bourse de doctorant de l'université Paris 7). Les recherches sur place ont consisté, en grande partie, en l'exploitation des archives de Nairobi. Il a également été possible de rencontrer des anciens étudiants lors des deux derniers séjours dans ce pays.

Cette étude nous a fréquemment conduit en Grande-Bretagne pour des séjours d'une durée variant de 15 jours à un mois. Les principaux ont été effectués aux printemps 1997 et 1998, puis en juin 1998. Un séjour d'un mois à Oxford, en juin 1999, nous a également permis d'exploiter les ressources documentaires de ce lieu et plus particulièrement les collections privées abritées par la *Rhodes House Library*. Enfin, nous nous sommes de nouveau rendue en Grande-Bretagne en novembre 1999. Ces séjours ont principalement été consacrés à l'exploitation de la documentation disponible aux archives nationales de Londres (*Public Record Office*). Toutefois d'autres centres de recherches londoniens et, notamment, la SOAS (*School of Oriental and African Studies*)², les archives de la L.S.E (*London School of Economics*), qui abritent les collections personnelles d'Alexandre Carr-Saunders, celles du *London Institute of Education* et enfin les archives de l'église anglicane (*Church of England Resources Center*) nous ont également pourvues en informations. Enfin, les différentes visites au professeur John Lonsdale à l'université de Cambridge ont été très précieuses dans l'élaboration de cette recherche.

Grâce à une bourse *Fulbright* accordée par la commission franco-américaine, il a été possible de séjourner un mois et demi aux États-Unis, du 20 août au 5 octobre 2001, principalement à New York. Ce dernier séjour nous a permis d'explorer la dimension américaine de la formation des jeunes kenyans. Les archives disponibles au *Teachers' College* de Columbia, à l'université de Columbia (qui dispose notamment des archives de la *Carnegie Corporation*) ou encore celles du *Schomburg Center* de New York (archives privées), se sont avérées utiles pour notre recherche. Les archives de *Lincoln University* en Pennsylvanie, où a étudié un petit groupe de Kenyans dans les années 1950, ont également fourni des informations originales. Ce séjour nous par ailleurs amenées à participer aux stimulants séminaires organisés par le professeur Marcia Wright, du département d'histoire de *Columbia University*.

c/ Bilan

La fréquentation de ces divers lieux de recherche et centres de formations nous a donné l'opportunité d'entretenir un dialogue fructueux avec des équipes de recherche très variées. La diversité géographique de cette étude a également élargi notre vision du sujet. La confrontation des méthodes et des approches américaines, britanniques et françaises sur un

² Une année complète passée à Londres de septembre 1995 à juin 1996, pour effectuer un DEA dans le cadre de l'échange Erasmus avec la SOAS nous a permis de nous familiariser avec ce centre. La participation aux séminaires de recherche nous avait alors permis de dialoguer avec un certain nombre d'universitaires, ces contacts ont été maintenus et prolongés au cours de nos séjours ultérieurs. Le regard et l'aide d'Andrew Roberts ont particulièrement été appréciés.

sujet qui n'a pas la même portée dans chacune de ces aires géographiques et culturelles ont été, en effet, une source permanente de questionnement et d'enrichissement.

Mais la réalisation de cette étude s'est également heurtée à un certain nombre de problèmes. La principale difficulté réside précisément dans le morcellement de l'information. Faute de pouvoir effectuer des recherches dans les différents lieux d'études des étudiants kenyans, il a fallu effectuer des choix au niveau des terrains de recherche. Les États-Unis ont joué un rôle déterminant dans la formulation d'une politique éducative coloniale et dans la formation des étudiants africains dès les années 1930. L'implication grandissante des États-Unis dans la formation des étudiants africains et notamment kenyans, au cours de la période étudiée, met en relief les enjeux internationaux de ces questions. Dans ces conditions, il nous a semblé plus pertinent de retenir ce troisième terrain (en plus du Kenya et de la Grande-Bretagne incontournables) pour étayer notre recherche. L'exploitation de la documentation indienne et sud-africaine aurait sans aucun doute été des plus enrichissantes. Mais il ne nous était pas possible de multiplier ainsi les terrains.

Les charges d'enseignement, (dans le cadre d'un AMN de 1997 à 2000, puis d'un ATER de 2000-à 2001) à l'université Paris 7 et dans l'enseignement secondaire à partir de 2001, ainsi que les obligations familiales ont directement pesé dans l'organisation des recherches de terrain. La durée limitée des séjours au Kenya, souvent séparés par de longues périodes, n'a pas facilité les recherches. L'organisation des entretiens qui demande du temps pour identifier et localiser les interlocuteurs a été entravée par ces conditions particulières de recherche. Leur nombre restreint (12 au total) ne permet pas de tirer des informations systématiques.

Au total, la manière dont nous avons choisi d'aborder cette étude, à partir des parcours et de l'expérience des étudiants eux-mêmes, avec ses limites et ses contraintes, donne à notre matière l'aspect d'un prisme qui éclaire sous des angles différents un phénomène global. Notre parti pris méthodologique rattache cette étude à une histoire sociale qui fait des Africains les propres acteurs de leur histoire.

3/ Le cadre historiographique

Le principal écueil que nous avons essayé d'éviter tout au long de cette recherche était de faire une histoire coloniale et institutionnelle des formations supérieures au Kenya avant l'indépendance. Une telle approche « par le haut » ne permet pas de rendre compte de la réalité sociale et historique du Kenya. Les formations organisées, notamment en métropole, ne représentent qu'une partie du processus de formation des étudiants africains. Au Kenya, ce sont les étudiants eux-mêmes qui ont souvent déterminé les modalités de leurs études. Dans la

mesure où nous avons choisi d'aborder la question de l'appropriation des outils de la domination et plus particulièrement des savoirs, les acteurs de cette appropriation occupent une place centrale dans notre démarche. Dans le cas du Kenya, le mouvement d'éducation supérieure, même s'il répond à un cadre institutionnel mis en place par la puissance métropolitaine, se structure à l'intérieur des sociétés coloniales.

Cette histoire « par le bas » peut paraître paradoxale dans la mesure où il s'agit des élites. Précisément, la spécificité de l'élite kenyane réside dans le fait qu'elle n'est pas exclusivement un produit du pouvoir, mais qu'elle s'est aussi structurée contre ce pouvoir. C'est ce double mouvement qu'il a été tenté de mettre en lumière. Cette lecture des dynamiques sociales internes place notre analyse dans le courant de la recherche africaine qui s'efforce de restituer à l'histoire africaine son historicité propre. Dans cette nouvelle perspective, les Africains sont à la fois les acteurs et les produits de leur histoire. Elle s'inscrit dans la démarche empruntée par Basil Davidson, John Iliffe en Grande-Bretagne et Catherine Coquery-Vidrovitch en France. Ces trois historiens majeurs de l'Afrique insistent sur les dimensions sociales et proprement africaines de l'histoire du continent qui se déploient dans la longue durée. Dans le cadre de notre sujet, la tentation est grande de lire l'émergence d'une élite africaine comme la projection, sur les sociétés africaines, d'un cadre culturel occidental, à un moment clé des relations entre les continents européen et africain. Une réflexion sur la longue durée et une approche qui se base sur les acteurs africains permettent d'éviter ce travers. Ces formations supérieures apparaissent comme la mise en œuvre de stratégies d'adaptation particulières des sociétés africaines à un environnement nouveau ; elles se développent d'ailleurs parfois sur plusieurs générations. Celles-ci ne sont ni uniques ni inédites, elles attestent de la vitalité et de l'inventivité de ces sociétés.

L'objet de la présente étude se rattache également à un courant de recherche plus vaste. Deux ouvrages récents sur le Kenya ont contribué à renouveler les problématiques de recherche sur ce pays en mettant en lumière les dynamiques internes des sociétés africaines. *Decolonization and Independence in Kenya, 1940-1993* (Londres, James Currey, 1995), dirigé par B. Ogot et W. R. Ochieng', place les Africains au centre de la question de la décolonisation du Kenya. L'ouvrage s'intéresse particulièrement aux initiatives politiques africaines dans le processus d'indépendance du Kenya. Les thèses développées par Bruce Berman et John Lonsdale dans *Unhappy Valley : Conflict in Kenya and Africa* (Londres, James Currey 1992) s'inscrivent également dans ce courant historiographique. La question de la formation d'une société de classe au Kenya est, en effet, abordée du point de vue des réponses apportées par la société africaine à l'instauration du pouvoir colonial. L'analyse

proposée par ces auteurs de l'état colonial au Kenya offre un cadre stimulant pour comprendre les mécanismes de domination et de contrôle social dont l'école et l'éducation sont un pôle.

Enfin, les études sur les formations supérieures dans les sociétés coloniales et leur signification politique connaissent un certain développement depuis environ cinq ans. Une place importante avait été accordée aux élites africaines dans la littérature scientifique des années 1960. Cette approche souvent sociologique abordait principalement la question de l'adaptation et de l'intégration de cette élite dans les sociétés africaines. Elles s'inscrivaient alors dans le courant des travaux sur le développement et la dépendance des États nouvellement indépendants³. Mais aujourd'hui la réflexion sur les élites africaines s'inscrit dans une démarche radicalement différente puisqu'il s'agit de comprendre leur émergence à partir des dynamiques internes des sociétés africaines. C'est, en effet, la démarche abordée par Nicolas Bancel (1999) et Katya Leney (1998) pour l'Afrique de l'Ouest francophone ; Charles Tshimanga (2001) pour le Congo ou encore Yann Lebeau (1997) pour une approche plus sociologique, dans leurs thèses respectives. L'ouvrage du Nigérian Appolo S. Nwauwa (1997), s'inscrit également dans ce courant de recherche qui tend à renouveler la réflexion sur les élites africaines. Nous espérons que la présente étude apportera sa modeste contribution à la connaissance globale de ce processus de formation des élites africaines avant l'indépendance.

Les axes de recherche

Le processus de formation des Africains qui se structure après la Deuxième Guerre mondiale repose essentiellement sur des stratégies sociales africaines. Celles-ci répondent aux contraintes et aux contradictions de la domination coloniale au Kenya. L'éducation et, plus particulièrement, l'éducation supérieure, apparaît comme un lieu essentiel des recompositions sociales issues de la colonisation. Les formations permettent aux Africains de se réappropriier un espace politique et social confisqué par le pouvoir européen. Ces stratégies s'inscrivent dans la longue durée. En effet, la colonisation européenne, loin de faire table rase de l'ordre ancien, redistribue les cartes en élargissant le champ d'intervention des différents acteurs sociaux. La formation occidentale est l'une de ces nouvelles médiations qui permet d'articuler les forces anciennes avec des forces nouvelles nées de la situation coloniale. Ces initiatives originales jouent alors un rôle déterminant dans la marche vers l'indépendance de la colonie.

³ Parmi les travaux fondateurs on peut citer : Southall A., *Social changes in Modern Africa*, Oxford, OUP 1961 ; Ashby E. X., *British, Indians, African universities, a study of the ecology of higher education*, Harvard University Press, 1966 ou encore Burke F. G., *The transformation of East Africa*, New York, 1966. .

L'analyse du processus de formation des étudiants africains éduqués depuis 1945, comme élément central de l'histoire de cette période, s'articule autour de trois questions majeures : la structuration de ces formations, leur nature et enfin leur impact.

La notion de genèse fait directement référence à la manière dont se structurent ces formations. Celles-ci s'enracinent dans les nouvelles dynamiques sociales issues des cadres de la colonisation. Or le contexte du Kenya est de ce point de vue particulier. En effet, les structures économiques sociales et politiques de la colonie sont dominées par les colons européens. Mais le Kenya s'inscrit dans un système plus vaste qu'est l'Empire colonial britannique. L'histoire de la colonie du Kenya se structure autour de l'articulation problématique entre le pouvoir métropolitain et le pouvoir colonial, en partie confisqué par les colons. Le difficile équilibre mis en place pendant l'entre deux guerres vole en éclats après 1945. La nécessité de réformer l'Empire afin de le réhabiliter implique une reprise en main de la gestion de ces espaces par le pouvoir métropolitain. Mais le processus de réforme engagé alors en vue de la modernisation et de la démocratisation des espaces coloniaux se heurte, au Kenya, à la résistance des milieux européens qui ne veulent pas perdre leurs privilèges.

La formation des Africains de la colonie s'enracine et se nourrit de ce cadre paradoxal. Les projets coloniaux et métropolitains se révèlent, en effet, radicalement différents. Pour les premiers, l'éducation est conçue comme un outil de conservation sociale qui entérine la domination blanche sur la colonie. Mais le pouvoir métropolitain envisage, au début des années 1940, l'éducation des Africains, et notamment leur éducation supérieure, comme un outil de la modernisation qui doit permettre une plus grande intégration de cette population à la vie politique et économique des territoires coloniaux dans la perspective du gouvernement autonome. C'est précisément dans les interstices de ce projet colonial de formation que se structurent les initiatives africaines. Elles répondent, dès les années 1930, aux blocages d'une société coloniale verrouillée par la domination européenne et s'engouffrent, à partir de 1945, dans la brèche ouverte par la nouvelle politique métropolitaine. Les formations supérieures sont alors perçues comme un moyen de s'approprier les outils de la domination jusque-là confisqués par les Européens. L'éducation supérieure concentre alors les espoirs de promotion sociale des Africains de la colonie.

Cependant, la nature des formations qui président à l'émergence d'une élite africaine se révèle ambiguë. Ce sont les réformes métropolitaines de l'après-guerre qui inaugurent les formations supérieures pour les ressortissants des colonies. Cela passe notamment par la création d'universités coloniales et la mise en place de bourses d'études en métropole pour compléter les cursus locaux. Mais ces programmes de formations s'inscrivent dans un projet plus vaste de modernisation et de démocratisation progressive des espaces coloniaux. En projetant sur les sociétés coloniales des modèles métropolitains, ces formations assurent l'acculturation des futures élites africaines, elles permettent de resserrer les liens entre la métropole et les colonies.

Du point de vue des Africains toutefois, les formations supérieures sont envisagées comme une réponse urgente à une domination coloniale de plus en plus oppressante. Le caractère sélectif et progressif des programmes métropolitains ne répond donc pas à leurs attentes. C'est dans cette perspective que des initiatives originales sont déployées par les Africains afin d'élargir ces opportunités de formation jugées trop restrictives. Et ces nouveaux projets sont appuyés et encouragés par des acteurs étrangers, notamment indiens et américains. Ces initiatives autonomes de formation apparaissent alors comme des contre-modèles qui bouleversent les stratégies métropolitaines de modernisation coloniale et échappent à leur projet politico-culturel. Avec la diversification des programmes, le rythme de la formation des étudiants s'accélère. Par ailleurs, le modèle culturel et académique britannique n'a plus le monopole de la structuration de l'élite africaine dans la colonie. Les responsables coloniaux sont alors contraints d'intégrer ces mutations quantitatives et qualitatives dans le processus de fabrication de l'élite africaine qui tend de plus en plus à leur échapper. Dans le contexte de l'après-guerre, la formation supérieure des Africains devient un enjeu politique international. C'est donc en dehors de la colonie que se joue sa modernisation. La diversification des modèles de formation pose alors la question de la nature de l'élite africaine qui émerge de ce processus.

Les étudiants africains se constituent en élite à partir du moment où ils rentrent dans la colonie. Les postes et les responsabilités qu'ils sont alors susceptibles d'assumer confèrent à ce groupe un statut social nouveau faisant de lui une élite. Le dénominateur commun de ce groupe est le bagage universitaire de ses membres, bien qu'il n'ait pas la même signification suivant les lieux de formation de ces étudiants. Or l'émergence de cette élite africaine ne peut pas avoir lieu. En effet, la place est occupée par des Européens venus plus nombreux depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale pour mettre en œuvre les programmes de modernisation coloniale. Cette seconde occupation coloniale bloque les perspectives de réintégration des

étudiants africains au début des années 1950. Le conflit d'intérêt entre la nouvelle politique métropolitaine, qui envisage l'intégration de l'élite africaine et la politique coloniale qui s'efforce de préserver les privilèges des Européens de la colonie, devient alors évident. La crispation du pouvoir colonial, qui refuse toute concession et toute évolution, aboutit à la déclaration de l'état d'urgence et à la révolte des Mau-Mau en 1952. Le dénouement de cette crise violente, qui exprime l'exaspération d'une partie de la population africaine de la colonie, met un terme aux rêves hégémoniques des colons.

La reconstruction de la colonie, orchestrée par le pouvoir métropolitain, cherche alors à s'appuyer sur les élites africaines dans le cadre de la politique multiraciale. Mais cette politique arrive trop tard : les anciens étudiants, qui rentrent plus nombreux après 1955, n'envisagent plus de partager leurs prérogatives avec les autres populations. Les actions qu'ils engagent, à partir de 1957, forcent les cadres de la société coloniale pour leur permettre de trouver leur place. L'émergence de l'élite africaine apparaît alors comme un mouvement interne qui se structure précisément en réaction contre une société coloniale fermée. L'irruption de ces étudiants africains sur la scène politique donne alors un formidable coup d'accélérateur au processus politique qui conduit la colonie à l'indépendance en 1963.

PREMIÈRE PARTIE :

L'impossible modernisation d'une colonie de peuplement

Introduction

L'explicitation des enjeux scolaires comme question sociale et politique majeure de la première partie du XX^{ème} siècle permet de comprendre la nature des mutations qui s'opèrent au lendemain de la Seconde Guerre mondiale. La politique coloniale évolue avec notamment la reprise en main de ces espaces par le pouvoir métropolitain. Le *modus vivendi* établi pendant toute la période de l'entre-deux-guerres entre les exigences contradictoires des colons, de l'administration, des missionnaires et des Africains est alors bouleversé. C'est précisément sur la question de la modernisation de la colonie que ce consensus se fracture. L'utilisation de cette notion, abondamment discutée et analysée dans le contexte colonial, doit être explicitée.

Le terme de modernisation porte ici sur la mutation des structures coloniales établies au début du siècle. Il s'agit donc d'un processus dynamique opérant à l'intérieur du cadre colonial qui a lui-même introduit des ruptures au sein des sociétés africaines. Il ne s'agit pas ici d'opposer la modernité à la tradition. Notre objectif est d'analyser la manière dont évoluent les structures coloniales du Kenya au cours du XX^{ème} siècle. Il s'agit notamment d'identifier les acteurs et les facteurs de ces mutations ou de leur résistance.

La question de la modernisation de l'Empire colonial britannique est posée dans les bureaux du *Colonial Office* à la fin des années 1930. L'enquête menée par Lord Hailey au cours de cette décennie et publiée en 1938 sous le titre *an African Survey*, peut-être considérée comme le point de départ de cette réflexion. Les responsables métropolitains

prennent acte des changements sociaux qui affectent les colonies et dont les principaux acteurs sont les Africains. Ces nouvelles réalités rendent caduc le mode de domination colonial instauré au début du siècle qui pariait précisément sur la pérennité et l'immuabilité des sociétés africaines. L'éducation occidentale est identifiée comme un facteur fondamental de changement des sociétés coloniales. C'est un moyen pour les populations dominées de s'intégrer dans les nouvelles structures sociales coloniales. La modernisation des colonies concerne alors aussi leur structure éducative.

Cette réflexion d'abord sociale devient politique dans le contexte de l'après-guerre. La notion de modernisation est alors associée à celle de démocratisation. Il s'agit de réhabiliter le projet colonial de manière à l'adapter au nouveau cadre international. Or l'apprentissage de la démocratie, qui doit progressivement conduire les territoires coloniaux vers l'indépendance, passe par l'éducation des populations coloniales. C'est à cette fin que de nouvelles structures de formation sont mise en place dans les colonies.

Mais si la question de la modernisation est abordée de manière globale, la réalité coloniale est extrêmement variée. Les structures sociales et politiques mises en place dans chacun de ces territoires déterminent, en effet, le cadre particulier dans lequel peuvent s'opérer ces mutations. La réalité sociale et politique de la colonie du Kenya, dominée par les colons, rend problématique la réalisation de cette modernisation dans la mesure où l'intégration des Africains risque de menacer la prédominance du colonat. Les stratégies mises en œuvre par les populations africaines, notamment dans le domaine éducatif, ont précisément pour but de se réapproprier un espace social et politique confisqué par les colons.

La question de la modernisation des structures coloniales du Kenya met en relief les conflits d'intérêt qui opposent les Africains aux colons et le pouvoir colonial au pouvoir métropolitain. Il s'agit donc, dans un premier temps, de préciser les spécificités coloniales pour comprendre les enjeux et les difficultés de la modernisation du Kenya.

Le Kenya est une colonie de peuplement (chapitre 1). Cette caractéristique influence fortement la nature de la domination coloniale. L'administration du Kenya doit, en effet, prendre en considération les besoins de ce groupe de population d'origine européenne. Dans ce contexte social particulier, les grandes lignes de la politique coloniale métropolitaine, qui doivent en principe servir de base à l'ensemble de l'Empire, sont souvent difficiles à appliquer. Ces limites sont particulièrement sensibles dans le domaine de l'éducation (chapitre 2). Les objectifs assignés à l'éducation des Africains varient suivant les acteurs de la colonisation. Les enjeux et les attentes ne sont pas les mêmes pour un colon qui a besoin

d'une main-d'œuvre docile et efficace, pour le missionnaire en quête de fidèles ou encore pour l'administrateur colonial à la recherche d'appuis dans la société africaine. Ces tiraillements donnent à l'éducation un poids particulier. Elle devient un instrument de promotion sociale pour les Africains qui jouent de ces différences d'appréciation.

Cependant l'Empire britannique connaît des mutations importantes dès la fin des années 1930, qui s'accroissent après la Seconde Guerre mondiale (chapitre 3). Les réformes engagées par le *Colonial Office* ont pour but de réhabiliter l'idée coloniale auprès des populations dominées mais également auprès des alliés britanniques, grâce à une politique de modernisation et de démocratisation. L'éducation est la pierre angulaire de ce programme de réformes. C'est dans ce cadre que le principe de l'ouverture d'universités dans les colonies, notamment en Afrique de l'Est, est adopté. Cependant, dans le contexte social et politique particulier du Kenya, l'application de ces réformes s'avère problématique (chapitre 4). La lecture des responsables coloniaux atténue considérablement la portée du programme métropolitain. Les hiérarchies qui structurent la société coloniale sont préservées dans le cadre du partenariat multiracial. Les colons confisquent ainsi la modernisation. Cette situation attise la frustration de la population africaine de la colonie et accentue le clivage entre le pouvoir métropolitain et le pouvoir colonial.

Chapitre 1. Les paradoxes de la politique coloniale britannique dans une colonie de peuplement

La formation scolaire et intellectuelle des Africains est un élément essentiel de l'évolution de la colonie du Kenya. Les choix éducatifs opérés par les responsables coloniaux ainsi que les modalités de ce développement scolaire résultent de l'application des politiques coloniales décidées à Londres et de l'adaptation aux réalités sociales nouvelles créées par la colonisation. En effet, la conquête puis l'instauration du régime colonial ont redéfini le champ social en introduisant de nouveaux acteurs. L'administration coloniale, qui soutient les activités des fermiers européens, leur donne une place inédite, conférant ainsi au Kenya les caractéristiques d'une colonie de peuplement. Ce sont alors les exigences de ces acteurs économiques étrangers qui fixent la nature des relations sociales et limitent l'application de la politique coloniale impériale dans ce territoire.

Les relations complexes tissées entre les missionnaires, les fonctionnaires et les colons définissent le cadre propre au territoire du Kenya. Or ce nouvel espace économique et politique a profondément modifié les structures de la société africaine. Des recompositions sociales s'opèrent autour des différentes sources de pouvoir incarnées par ces nouveaux acteurs.

Il convient, dans un premier temps, de préciser la nature des transformations issues de la conquête coloniale. Le nouveau cadre territorial, économique et social instauré confère aux colons une place de premier plan. Or l'engagement de l'administration en faveur de ce groupe

se fait au détriment de l'intérêt des populations africaines de la colonie. Le *Colonial Office* est alors contraint d'intervenir, en 1923, pour rappeler la responsabilité des gouvernements coloniaux à l'égard des populations africaines.

I/ La définition d'une nouvelle territorialité

A/ L'Afrique de l'Est à la fin du XIX^{ème} siècle

1/ Les milieux naturels

Les milieux naturels et humains qui s'étirent sur 582 600 km² (soit environ la superficie de la France) de l'océan Indien au lac Victoria présentent une grande variété. Le Kenya peut schématiquement être divisé en hautes et basses terres. La première zone de hautes terres s'élève à 1 000 m d'altitude et s'étend de part et d'autre de la Rift Valley ; elle est abondamment arrosée (plus de 1 000 mm de pluie chaque année). Ces hauts plateaux sont très fertiles, grâce notamment aux dépôts volcaniques dont ils sont constitués. Le potentiel agricole de cette région est donc important ; une grande variété de plantes peut y être acclimatée. Les basses terres occupent la majeure partie du territoire (72 %). La sécheresse (moins de 508 mm de pluie par an) et des températures élevées (moyennes supérieures à 27 °C) y dessinent des paysages arides. A ces deux espaces caractéristiques du Kenya s'ajoutent deux ensembles bien individualisés. L'étroite plaine côtière, dont la largeur est inférieure à 60 km, est soumise à un climat tropical humide et se trouve largement couverte de mangrove. A l'autre extrémité du pays s'étend le bassin du lac Victoria, bordé par les hautes terres de l'ouest. Cette zone reçoit des précipitations partout supérieures à 760 mm par an et les alluvions qui constituent une partie de ses sols lui confèrent une certaine richesse¹.

Ces espaces physiques différenciés déterminent une répartition inégale de la population. Les hautes terres, situées dans la partie sud-ouest du pays, couvrent seulement 14 % de la superficie du territoire mais concentrent les plus fortes densités de population et constituent le Kenya utile.

2/ Les différents groupes humains et leur organisation sociale

A cette diversité géographique correspond une diversité humaine. Sur les hautes terres centrales sont installées des populations bantoues (Kamba, Kikuyu, Embu et Meru du mont

¹ Maxon R. M., Ochieng' W. R. (eds.), *An economic History of Kenya*, Nairobi, East African Educational Publishers Ltd, 1992, p. 7.

Kenya). A la différence de leurs voisins de la Rift Valley, les pasteurs masai, ce sont principalement des agriculteurs². De l'autre côté de la Rift Valley, les *Kalenjin speaking people* (Nandi, Kipsigi et Tugen) occupent à la fois les collines et les plaines ; ils pratiquent une économie mixte. Les hautes terres de l'ouest ont un peuplement dual avec, d'une part, d'autres groupes bantous (les Luyha et les Gisia) et, d'autre part, des populations d'origine nilotique, comme les Luo, dont l'activité est en partie tournée vers les ressources du lac Victoria. Il existe encore d'autres groupes de population numériquement moins importants comme les peuples nomades du nord du Kenya (Boran, Turkana...). Enfin, les populations de la côte swahili, tournées vers l'île de Zanzibar et l'océan Indien appartiennent à un champ économique, politique et culturel différent³.

Tous ces groupes humains ont leur propre organisation sociale. On ne trouve cependant nulle part dans cet espace l'équivalent des chefferies du Tanganyika ou des royaumes du Buganda. Le pouvoir repose principalement sur les lignages (Luo, Luyha) ou sur les classes d'âges (Kikuyu). La complémentarité de leurs ressources stimule les échanges et favorise la fluidité des relations entre les populations. Les Masai, qui sont les principaux éleveurs de cet espace, sont les banquiers de la région pour les autres populations ; la possession de bétail a, en effet, une valeur économique et sociale essentielle⁴.

La région a toujours connu des influences extérieures du fait, notamment, du rayonnement économique de l'océan Indien⁵. C'est cependant au cours du XIX^{ème} siècle que l'activité de cette zone devient plus importante avec l'installation permanente du sultan Seyyid Said, à Zanzibar, en 1840. Il fait de l'île un intermédiaire actif entre l'Europe et l'Afrique. Les caravanes, qui pénètrent depuis les côtes vers l'intérieur des terres à la recherche d'ivoire, d'esclaves, de bétail ou encore de tissus, sont alors plus nombreuses. Ce commerce de grande distance a intégré les réseaux et les intermédiaires régionaux locaux. Les populations Kamba, qui échangeaient traditionnellement avec les populations du mont Kenya, sont ainsi devenues les intermédiaires privilégiés du commerce entre la côte et le lac Victoria⁶.

² Grignon F., Prunier G. (dirs.), *Le Kenya contemporain*, Paris, Karthala, 1998, p. 56.

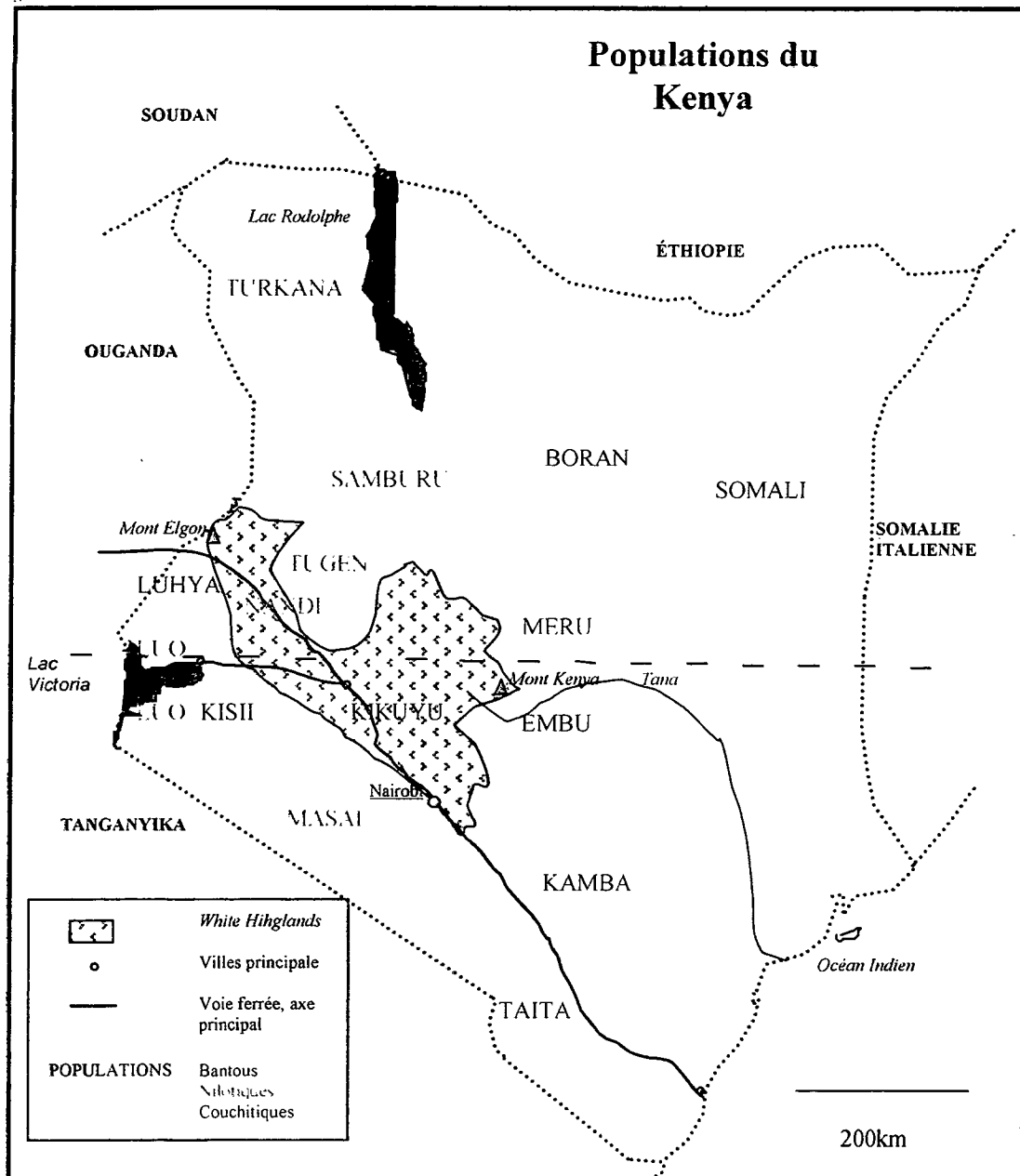
³ Voir carte p. 25.

⁴ Berman B., Lonsdale J., *Unhappy Valley*, Londres, James Currey, 1992, pp. 19-20.

⁵ Cette zone de contact a suscité des échanges précoces. Au Moyen-Âge, les Arabes ont été des acteurs commerciaux importants ; les Portugais se sont ensuite intéressés à la région, à partir du XV^{ème} siècle, bientôt imités par les autres puissances européennes, qui s'implantent de manière définitive au XIX^{ème} siècle.

⁶ Maxon R. M., Ochieng' W. R. (eds.), *op. cit.*, pp. 43-45.

Carte 3: Populations du Kenya



Les Européens, lorsqu'ils s'implantent dans la région à la fin du XIX^{ème} siècle, héritent de ces routes commerciales. Leur installation durable intensifie les échanges mais précipite la dégradation des équilibres politiques existants.

3/ L'installation des Britanniques en Afrique de l'Est à la fin du XIX^{ème} siècle

L'Afrique de l'Est ne représente pas initialement un enjeu stratégique dans l'édification de l'Empire britannique. Ce sont les événements extérieurs qui poussent la Grande-Bretagne à intervenir dans cette région. Dans les années 1880, et notamment après la conférence de Berlin en 1885, les rivalités entre puissances européennes deviennent plus âpres. En Afrique de l'Est, les tensions entre Britanniques et Allemands sont apaisées en 1886 avec la signature d'un traité qui donne à l'Allemagne la partie sud (le futur Tanganyika) et à la Grande-Bretagne la partie nord. L'exploitation de cette région (qui couvre les territoires actuels du Kenya et de l'Ouganda) est confiée, en 1888, à l'*Imperial British East African Company*⁷. Mais la compagnie est au bord de la faillite dès le début des années 1890, au moment où les rivalités germano-britanniques culminent de nouveau. L'occupation durable de l'Égypte par les Britanniques confère à la région un intérêt stratégique nouveau dont l'enjeu est le contrôle des sources du Nil. La Couronne britannique décide donc de racheter l'*Imperial British East African Company* et instaure, en 1895, le protectorat d'Afrique de l'Est. La Grande-Bretagne se lance alors dans la conquête de ce territoire. Or l'appropriation physique de cet espace intervient juste après une série de cataclysmes naturels qui ont considérablement affaibli les équilibres sociaux et politiques existants⁸.

Par deux fois au cours de la décennie 1890, la sécheresse et les invasions de sauterelles ont frappé la région du Kenya actuel qui est également soumise à deux épisodes de peste bovine en 1890 et en 1898⁹. La famine s'installe et la variole fait des ravages notamment chez les peuples pasteurs qui sont les plus touchés. Cette série de catastrophe a un impact différencié suivant les régions.

Les zones les plus basses sont les plus exposées, et le plus souvent les épidémies se diffusent suivant les axes commerciaux. Les sociétés tournées vers une activité unique, comme l'élevage, subissent plus violemment ces crises. Les Masaï, qui cumulent le double handicap de la mono activité et de leur localisation géographique, sont fortement touchés,

⁷ L'*Imperial British East Africa Company* reçoit une charte en 1888. Elle remplace l'ancienne *East African Association*.

⁸ Maxon R. M., Ochieng' W. R. (eds.), *op. cit.*, p. 61.

⁹ La première peste bovine, en 1890, aurait été importée de Russie via les rations alimentaires des troupes italiennes en Érythrée. La seconde, en 1898, serait venue de l'Inde.

mais les Kamba et les Kikuyu doivent également faire face à de graves difficultés. A l'ouest, c'est une épidémie de maladie du sommeil qui ravage la région.

Il est difficile de mesurer l'impact démographique de ces fléaux successifs. En revanche, leurs conséquences sociales sont partout perceptibles. Les guerres de succession qui agitaient les sociétés masaï depuis le début du siècle, sont réactivées, tandis que les Kikuyu migrent vers le sud pour fuir la variole. Dans ces moments de crise, les groupes sociaux fortement déstabilisés se rassemblent autour de nouvelles figures dominantes. Ce contexte favorise l'implantation des Européens dans la région. Ils peuvent précisément offrir de nouveaux gages de protection et de pouvoir à des sociétés fortement ébranlées par ces catastrophes en série¹⁰.

Les Britanniques cherchent, en priorité, à contrôler l'axe Mombasa – lac Victoria, qui est l'articulation commerciale et stratégique de ce nouvel espace. Afin de relier le siège du pouvoir politique, situé à Mombasa, aux sources du Nil, les Anglais se lancent, en 1895, dans la construction d'une voie ferrée qui est achevée en 1901. Elle est le point d'appui de la conquête et c'est elle qui forge l'identité politique, sociale et économique de la future colonie.

B/ Conquête coloniale et nouvelle territorialité

L'appropriation violente de l'espace est-africain par les Britanniques impose aux sociétés africaines une nouvelle territorialité. La conquête coloniale fixe également les caractéristiques principales et durables du Kenya. Le recours à la force, pour imposer cette territorialité exogène, déstabilise les équilibres existants et suscite des alliances inédites organisées autour du nouveau pouvoir dominant qui est à la fois politique, moral et économique.

1/ Un nouvel espace social et politique

La construction de la voie ferrée reliant Mombasa au lac Victoria nécessite la stabilisation et la protection des régions qu'elle traverse¹¹. Cette double opération de conquête puis de pacification modifie durablement les équilibres sociaux et politiques préexistants. Le développement des activités des différents acteurs européens de la colonisation suscite de nouvelles polarisations et dynamiques sociales au sein des sociétés africaines. C'est sur cette base que se développe l'administration européenne.

¹⁰ Berman B., Lonsdale J., *op. cit.*, p. 25.

¹¹ Les limites du protectorat d'Afrique de l'Est sont définitivement fixées en 1902 avec l'achèvement du chemin de fer. Sa frontière occidentale est alors le lac Victoria.

a/ Conquête et pacification

Pour mener à bien leur entreprise, les Britanniques bénéficient de l'appui de différentes forces africaines en quête d'une nouvelle légitimité après les troubles et les catastrophes des dernières décennies du XIX^{ème} siècle. La collaboration de certains acteurs africains introduit donc des ruptures dans les équilibres politiques fragilisés de ces sociétés.

Le recrutement direct de troupes africaines pour les besoins de la conquête est limité. En effet, l'*East African Rifles* est, comme dans le cas des Tirailleurs sénégalais, une dénomination trompeuse, puisque cette force est essentiellement constituée d'Indiens, d'Égyptiens et de Soudanais : des aventuriers qui ont perdu leur place dans les sociétés déstabilisées par l'avancée européenne en Afrique. Les quelque 1 100 soldats présents en Afrique de l'Est en 1897 sont tous étrangers aux populations qu'ils combattent¹².

En revanche, la progression de ces troupes ainsi que leur ravitaillement ont été facilités par la coopération active des populations locales. Les groupes les plus déstabilisés par la répétition des catastrophes naturelles se sont plus facilement alliés à cette nouvelle force. La collaboration à la conquête leur permet d'obtenir des ressources nouvelles dans le sillage des Britanniques. En se plaçant sous la protection des nouveaux venus, ils s'assurent une place dominante au sein des sociétés africaines. Les alliances avec les Européens ont permis de renforcer certains groupes sociaux au détriment de leurs voisins en renversant parfois les équilibres anciens. Cette dynamique fait écrire à John Lonsdale :

« *Ce fut une conquête plus africaine qu'impériale* »¹³.

Ces alliances locales ont permis aux Britanniques d'imposer de manière durable leur domination. La pacification se caractérise, au Kenya, par une très grande violence. Les Britanniques interviennent plusieurs fois, entre 1895 et 1908, pour soumettre les Nandi. La capture du chef, en 1908, met un terme à la rébellion qui est sévèrement réprimée. Le bétail est confisqué, les villages sont rasés et leurs habitants soumis à des amendes. Ces opérations punitives définissent un nouvel ordre social qui oppose nettement les ennemis aux amis de la Couronne britannique. Les prises de guerre, sous la forme de bétail et de terres, permettent de rétribuer les alliés, tout en déclassant les vaincus. Les fidèles obtiennent également une place

¹² Berman B., Lonsdale J., *op. cit.*, p. 17.

¹³ Berman B., Lonsdale J., *op. cit.*, p. 16. Texte original : "It was largely an African rather than an imperial conquest".

de choix dans la première administration coloniale issue de la conquête en devenant, comme Waiyaki¹⁴, et Kinyanjui¹⁵ des chefs suprêmes (*Paramount Chiefs*).

b/ Principes et réalités de la première administration coloniale

Le modèle administratif développé par les Britanniques est celui de l'*Indirect Rule*, élaboré et expérimenté par Frederick Lugard au Nigeria¹⁶. Dans ce système, les structures politiques préexistantes sont maintenues et intégrées dans les rouages de la nouvelle administration britannique. Chaque territoire traite directement avec le pouvoir métropolitain et les directives formulées par le *Colonial Office* restent générales et peu contraignantes. L'*Indirect Rule* permet de gérer de vastes territoires avec un personnel européen réduit¹⁷. Dans les premières années du XX^{ème} siècle, ce modèle s'impose pour administrer les nouveaux protectorats britanniques.

Mais la réalité sociale et politique de certaines sociétés africaines rend ambiguë la mise en place de ces nouveaux cadres administratifs. C'est notamment le cas au Kenya où il n'existe pas de hiérarchies politiques bien individualisées comme dans le nord du Nigeria ou en Ouganda. L'organisation de base est le clan et, dans ces sociétés dites acéphales, le pouvoir est exercé de manière plus ou moins collégiale. Le degré de structuration politique varie, en effet, d'un groupe à l'autre et c'est dans les sociétés pastorales qu'elle est la plus élaborée. Le pouvoir britannique s'est cependant accommodé de cette situation en nommant des chefs.

C'est sur cette base que se développe la première administration du Kenya. Le protectorat d'Afrique de l'Est passe en 1905 sous la responsabilité du Ministère des Colonies. La gestion administrative prend forme en 1909 avec la division du territoire en six provinces¹⁸. Les provinces sont elles-mêmes divisées en districts et la subdivision du territoire est complétée en 1912 avec la définition arbitraire de *locations* (cantons) correspondant aux limites spatiales des clans. Ce cadre territorial définit des espaces de pouvoir qui épousent les

¹⁴ Lors de l'arrivée des Européens dans la région, Waiyaki wa hinja aurait passé un pacte avec Lord Lugard, vers 1890, qu'il considérerait comme son frère de sang. Mais son refus de voir ses terres aliénées le conduisit au conflit avec les Anglais. Il est destitué de ses fonctions et condamné à l'exil sur la côte, mais il meurt pendant le voyage. C'est Kinyanjui qui le remplace comme chef suprême. Le fils du chef disgracié est écarté du pouvoir mais il reste proche des Européens en accueillant notamment les missionnaires écossais dans la région.

¹⁵ Kinyanjui wa Gathirimu est un ancien porteur qui s'est illustré par son zèle à recruter des porteurs pour les Britanniques dans les années 1890. C'est ce qui lui vaut d'être nommé chef suprême pour la région sud du pays kikuyu (Kiambu), en remplacement de Waiyaki.

¹⁶ Frederick Lugard (1858-1945) est au service de l'*East African Company* entre 1888 et 1892. Il découvre alors l'organisation politique du royaume du Buganda et signe avec le *Kabaka* un traité de protectorat. Il réitère le même type d'expérience au Soudan occidental, auprès des royaumes du Sokoto et du Kanem, pour le compte, cette fois, de la *Royal Niger Company*. Lord Lugard est convaincu de l'impossibilité pour les sociétés africaines de se défaire de leur héritage traditionnel. Par conséquent, l'importation de structures politiques européennes aurait des effets aliénants et néfastes sur ces sociétés. Il lui semble donc nécessaire de s'appuyer sur les pouvoirs politiques préexistants pour gouverner les territoires africains. Nommé gouverneur du Nigeria en 1900, Frederick Lugard met en pratique ce modèle administratif qui est rapidement étendu aux autres possessions britanniques.

¹⁷ Okonjo I., *British Administration in Nigeria, 1900-1950*, New York, NOK publishers, 1974, p. 25.

¹⁸ Bourmaud D., *Histoire politique du Kenya*, Paris, Karthala, 1988, p. 32. Il s'agit des régions du Nyanza Naivasha, Kuria, Ukamba, Tanaland, et Seyidie.

contours supposés des sociétés traditionnelles. Dans la conception britannique, les « chefs traditionnels » exercent leur pouvoir sur un groupe et non pas sur un espace. Cette organisation contribue à fixer des identités et des appartenances ethniques qui n'étaient pas nécessairement définies auparavant.

Le chef du protectorat est le haut-commissaire. Ses directives sont appliquées dans les provinces par les *Provincial Commissioners* (PC). Daniel Bourmaud qualifie ce système de « déconcentration centralisée » dont le modèle est l'administration préfectorale napoléonienne¹⁹. Mais cette centralisation apparente ne fonctionne pas toujours sur le terrain. Compte tenu des difficultés de communication, les relais de l'administration, notamment les *Districts Commissioners* (DC), jouissent, comme dans les possessions françaises d'ailleurs, d'une très grande autonomie. Concrètement, l'administration du territoire repose sur une poignée de fonctionnaires européens et quelques auxiliaires africains.

Les premiers fonctionnaires européens envoyés au Kenya sont souvent pitoyables, comme le remarque John Lonsdale :

« Ces premiers agents officiels étaient les détritits humains de l'impérialisme européen, venus d'horizons variés et toujours peu ragoûtants, ils se sont forgés une réputation d'incompétence, de manque de fiabilité, d'insubordination et de brutalité »²⁰.

Ce sont eux qui appliquent sur le terrain les politiques coloniales dont l'objectif est essentiellement de maintenir l'ordre tout en stimulant le développement économique du territoire. Ces fonctionnaires sont relayés dans leur tâche par les chefs africains nommés par le pouvoir. Dans le cas du Kenya, les chefs, et notamment les *Paramount Chiefs* dont la juridiction s'étend sur l'ethnie toute entière, loin de refléter les réalités du pouvoir traditionnel, incarnent le nouvel ordre établi par la conquête. Ces chefs ainsi intégrés aux rouages de l'administration coloniale jouissent de bénéfices matériels et symboliques inédits. L'*Indirect Rule* fige et pérennise donc une fausse tradition.

La conquête et la première administration britannique imposent aux populations du Kenya de nouveaux équilibres sociaux et politiques. L'objectif officiel de cette *Pax Britannica*, imposée par la force, est de faire bénéficier les populations indigènes des « bienfaits de la civilisation européenne ». La modernité occidentale est symbolisée par la

¹⁹ Bourmaud D., *op. cit.*, p. 11.

²⁰ Berman B., Lonsdale J., *op. cit.*, p. 157. Texte original : « These early official agents were the human detritus of European imperialism with diverse and often unsavoury backgrounds, and they gained a reputation for incompetence, unreliability, insubordination and brutality ».

construction du chemin de fer tandis que ses préceptes moraux sont diffusés par les missionnaires.

2/ La « conquête morale »

Les Européens considèrent le continent africain comme barbare, c'est-à-dire vierge de civilisation. Ils justifient donc leur conquête de ces espaces par la diffusion de la civilisation occidentale auprès des populations africaines. C'est l'essence du *Dual mandate* qui est l'équivalent britannique du « devoir de civilisation » français. L'adhésion des populations locales aux principes occidentaux permet, en effet, la légitimation de ce nouveau pouvoir. Les missionnaires jouent un rôle déterminant dans la diffusion de ces préceptes auprès des populations africaines à travers leur activité éducative notamment.

a/ Implantations et activités missionnaires

Les premières missions se sont établies dans le territoire correspondant au Kenya actuel, à partir des années 1850. Johan Krapf, de la *Church Missionary Society*²¹ (CMS), établit en 1846 la première mission du Kenya à Rabai, à quelques kilomètres de Mombasa²². Ce centre, orienté vers l'accueil des anciens esclaves, se développe réellement après la reconnaissance de l'abolition de la traite des Noirs par le sultan de Zanzibar en 1873. En 1895, la CMS ouvre d'autres missions sur la côte et dans les Taita Hills ; l'*African Inland Mission* (AIM) s'est également établie en pays Ukamba et une mission évangélique allemande est désormais implantée dans la région de Kisii. La construction de la ligne de chemin de fer favorise l'implantation des missionnaires le long de l'axe Mombasa-Victoria. En 1898, la *Church of Scotland Mission* (CSM) établit un poste à Kikuyu²³ ; les missionnaires avancent ensuite vers l'ouest. Les catholiques arrivent à leur tour dans cette région en suivant le même itinéraire²⁴.

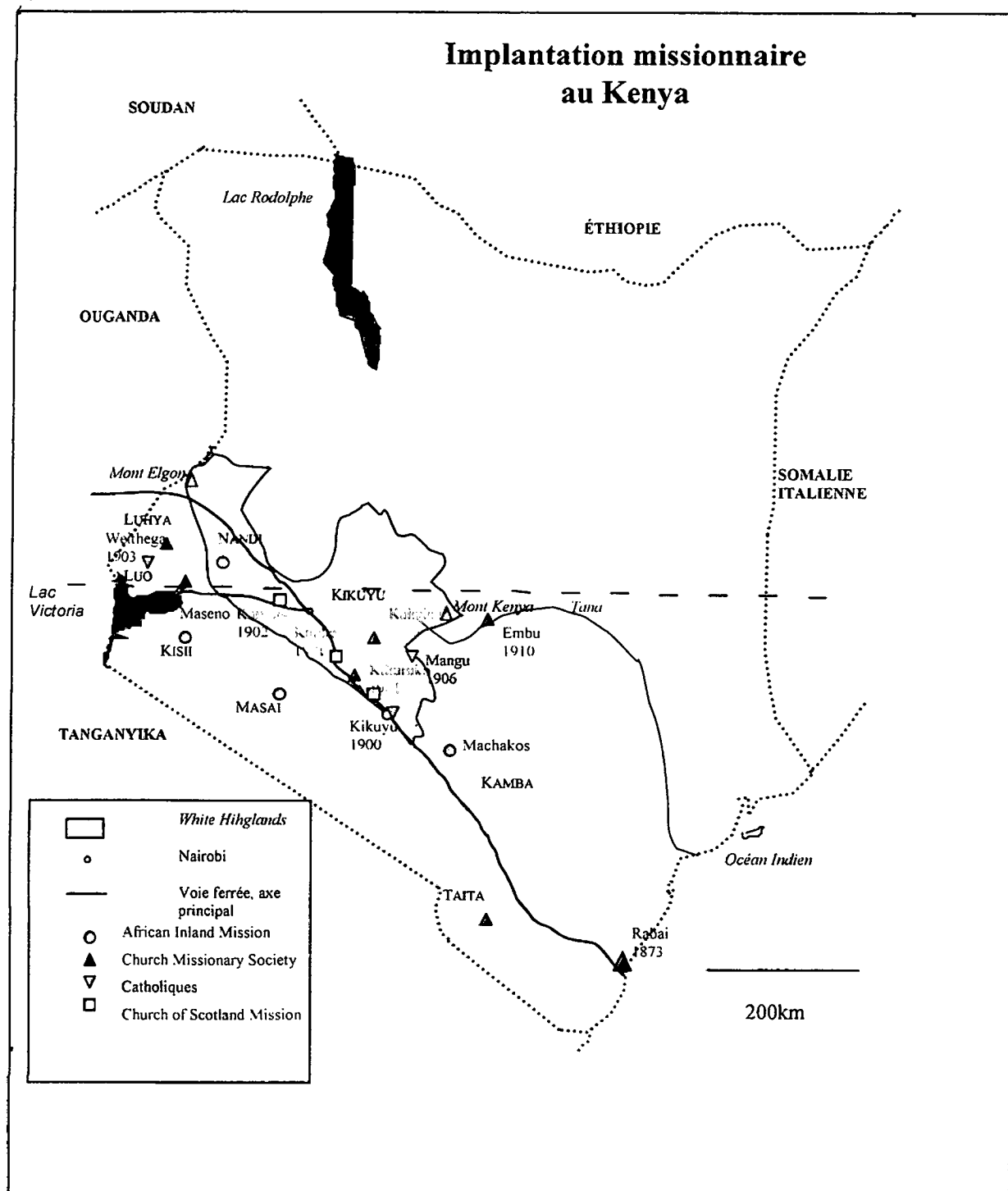
²¹ Cette société missionnaire a été fondée en 1799, elle est affiliée à l'église anglicane.

²² Il arrive au Kenya après avoir été expulsé d'Éthiopie par Ménélik II en 1843, où il s'était rendu avec Rebmann dans le cadre de la mission abyssinienne. Sheffield J. R., *Education in Kenya, an historical Survey*, New York, Teachers College Press, 1973, p. 8.

²³ Un premier poste avait été établi à Kibwezi par le directeur de l'*Imperial British East Africa Company* pour répondre aux besoins, notamment scolaires, des employés de la compagnie de chemin de fer.

²⁴ Voir carte p. 32.

**Carte 4: Implantation missionnaire au Kenya
au début du XXème siècle**



Ces premières implantations définissent le centre de gravité des zones d'influence des différentes congrégations. Les missions presbytériennes écossaises de la CSM sont très présentes en pays kikuyu, tandis que celles de l'AIM se sont davantage tournées vers les Kalenjin, les Masai ou encore les Kamba. Enfin les Anglicans de la CMS sont bien implantés parmi les Kikuyu mais surtout chez les Luo. C'est dans les régions où elles sont le mieux implantées que chacune des congrégations établit une école centrale. C'est le cas de Maseno dans le Nyanza pour la CMS, de Kikuyu pour la CSM et de Kijabe pour l'AIM. Mais elles cherchent aussi à étendre leur influence en multipliant les écoles de brousse dirigées par des catéchistes africains.

L'objectif premier des missionnaires est l'évangélisation des populations. Cette activité est généralement liée à l'éducation qui permet de faire lire la Bible aux Africains mais également de former les catéchistes qui sont la cheville ouvrière de l'évangélisation. Les centres missionnaires développent parfois des activités annexes, notamment médicales, artisanales ou encore agricoles pour satisfaire leurs propres besoins.

L'importance relative de ces différentes activités varie considérablement d'une congrégation à l'autre. Les Anglicans (CMS) et les missionnaires de l'AIM concentrent leurs efforts sur l'évangélisation. En revanche, les Écossais (CSM) et les catholiques ont tendance à miser sur l'école comme préalable à l'évangélisation. La CSM est, en effet, une congrégation plutôt austère, d'un profond piétisme et qui accorde une très grande importance à la lecture des écritures. L'obéissance au pouvoir britannique est un credo dans les écoles anglicanes, tandis que les travaux manuels sont partout exaltés pour les 'bienfaits moraux' qu'ils sont sensés procurer aux Africains²⁵.

Les activités des missionnaires contribuent à l'enracinement des principes européens de civilisation auprès des populations africaines. Les initiatives scolaires missionnaires sont, par conséquent, encouragées par les pouvoirs civils qui facilitent leur implantation en leur donnant des terres. L'intérêt de cette collaboration est synthétisé en ces termes par le haut-commissaire du protectorat d'Ouganda :

« Les missionnaires vous préparent véritablement le terrain sans que cela ne vous coûte rien. Ils renforcent notre emprise sur le pays, ils diffusent l'usage de l'anglais, ils inculquent aux populations indigènes le meilleur de la civilisation et de fait, chaque mission est un pôle de civilisation »²⁶.

²⁵ Voir là-dessus, Mutua R. W., *Development of education in Kenya*, Nairobi, East African Literature Bureau, 1975.

²⁶ Sheffield J. R., *op. cit.*, p. 10. Texte original : " *The missionary is really gaining your experience for you without any cost to yourself... They strengthen our hold over the country, they spread the use of English language, they induct the natives into the best kind of civilization and in fact, each mission station is an essay in colonization* ".

Les écoles missionnaires permettent donc de diffuser les préceptes européens mais également de former les relais africains nécessaires à l'implantation durable du pouvoir britannique et à l'épanouissement de la société coloniale ; il s'agit essentiellement d'interprètes, de domestiques, et d'artisans.

b/ Les enjeux de l'éducation missionnaire

Les missionnaires récoltent les fruits de la conquête coloniale. Les populations désorientées et déclassées par l'émergence de nouveaux pouvoirs se tournent vers cette source de protection. La clientèle des missions et de leurs écoles a d'abord été constituée des victimes des famines et des maladies abandonnées par des sociétés traditionnelles déstabilisées. Les nouveaux convertis ont effectivement bénéficié des avantages matériels et symboliques offerts par cette autre source de pouvoir. L'activité des missionnaires fait donc émerger un nouveau groupe, celui des *Athomi*, les « *mission boys* »²⁷. C'est tout naturellement sur ce groupe des premiers éduqués, gagnés aux idées occidentales, que s'appuie le pouvoir britannique. Les écoles qui sont mises en place par les missionnaires permettent de former les auxiliaires africains nécessaires au bon fonctionnement de l'administration britannique. A la différence des territoires voisins, il n'y a pas eu, au Kenya, d'écoles destinées aux élites traditionnelles permettant de renforcer les équilibres existants²⁸.

Au Kenya, les chefs nouvellement établis dans leurs fonctions par l'administration coloniale se sont même montrés méfiants à l'égard des institutions scolaires. Le chef Kikuyu Kinyanjui, allié de la première heure, refuse systématiquement l'éducation des missionnaires. Souvent, la curiosité cède rapidement la place à une franche hostilité. L'école de Maseno de la CMS ouvre ses portes, en 1906, avec seulement quatre élèves. Certains demandent de l'argent aux missions en échange de leurs enfants. L'école est en effet en concurrence avec les économies familiales auxquelles sont intégrés les enfants. De plus, les rivalités qui opposent les congrégations aiguissent leurs stratégies de séduction à l'égard des populations africaines qui n'hésitent pas à en jouer²⁹.

La méfiance des chefs peut également s'expliquer par la crainte de perdre leur statut face à une nouvelle source de pouvoir. Ces nouveaux protégés de l'administration britannique

²⁷ Mutiso G. C., *Kenya: politics, policy and society*, Nairobi, East African Literature Bureau, 1975.

²⁸ Le Tanganyika allemand a ainsi mis en place une école pour les fils de chefs, en 1911. En Ouganda, les structures du pouvoir bien hiérarchisées ont stimulé une demande d'éducation de la part des élites Baganda. Cela s'est traduit par l'ouverture précoce d'établissements scolaires, comme St Mary à Kisubi, en 1899, St Joseph à Namilyango en 1901, ou encore le prestigieux King's College de la CMS de Budo en 1906.

²⁹ Voir sur ces questions, Furley O. W., "Education and the chiefs in East Africa" in *The Transafrican Journal of History*, vol 1. 1971, pp. 67-75.

doivent assurer la pérennité des structures traditionnelles. Or les préceptes des missionnaires contrarient souvent les coutumes et les traditions, leur adoption risque alors de fragiliser l'autorité de ces chefs. Mais à mesure que l'administration coloniale se structure, l'école des missionnaires s'impose comme un élément essentiel d'intégration au nouvel ordre dessiné par l'installation des Blancs. Les écoles missionnaires introduisent de nouvelles lignes de partage au sein des sociétés africaines, qui ne recouvrent pas toujours celles que les pouvoirs civils avaient dessinées lors de la conquête.

Dans une perspective européenne, conquête territoriale et conquête morale se conjuguent pour apporter aux sociétés africaines les « bienfaits de la civilisation occidentale ». Les élites traditionnelles et les premières élites modernes (les éduqués) trouvent aisément leur place dans le système colonial. Mais l'enracinement de ces différentes sources de pouvoirs dans le protectorat génère des dynamiques sociales concurrentes qui sont renforcées par les options économiques retenues au Kenya.

III/ Un espace économique politique et social dominé par le colonat blanc

L'arrivée de colons européens dans les premières années du XX^{ème} siècle modifie la nature de la colonisation du Kenya. Le poids politique et économique de cette communauté en fait une colonie de peuplement. Or le parti pris de l'administration coloniale, soucieuse de rentabilité économique, en faveur de ce groupe, la détourne de ses responsabilités à l'égard des populations africaines. Les contradictions de l'État colonial prennent la forme d'une crise d'identité de la colonie finalement dénouée par le *Colonial Office* en 1923.

A/ La naissance d'une colonie de peuplement

1/ L'exigence d'autonomie financière et la question de la colonisation européenne

La voie ferrée reliant Mombasa au lac Victoria est l'axe structurant de l'implantation du pouvoir britannique en Afrique de l'Est ; sa réalisation a coûté 5,5 millions de livres sterling. Or les contribuables britanniques ne sont pas prêts à investir dans des terres lointaines et incertaines. L'idée communément admise en Europe est que les possessions coloniales doivent être économiquement autonomes. Il appartient, par conséquent, aux responsables coloniaux d'exploiter ces territoires afin d'en tirer des ressources. C'est à cette fin qu'un impôt sur les foyers (*Hut Tax*) est introduit en 1901. Mais ce seul type de prélèvement ne suffit pas à rentabiliser la construction du chemin de fer.

Les ressources agricoles qui proviennent des exploitations africaines sont jugées insuffisantes. En revanche, le climat des hautes terres offre la possibilité d'une colonisation européenne³⁰. Sir Charles Eliot³¹, le nouveau commissaire du protectorat d'Afrique de l'Est, plaide la cause de la colonisation européenne à Londres en avançant l'argument de la rentabilité. C'est, selon lui, le seul type d'exploitation susceptible de mettre en valeur les ressources du territoire³². En 1902, le gouvernement britannique promulgue la première *Crown Land Ordinance* qui autorise l'aliénation de terres africaines au profit de colons européens. Les bouleversements démographiques de la fin du XIX^{ème} siècle ont engendré des migrations de population importantes et laissé des espaces vacants. Fort de cette observation, le gouvernement déclare ces espaces propriété de la Couronne, en négligeant les règles et les modalités de la propriété foncière africaine, élément structurant des sociétés agraires, notamment Kikuyu. En vertu de cette nouvelle loi, les colons louent des terres au gouvernement à des prix modiques.

Les aliénations de terres aggravent la désorganisation des sociétés africaines. Les Masai ont été déplacés à plusieurs reprises vers les terres semi-arides du sud du territoire. La confiscation d'une grande partie de leurs espaces de pacage, jugés vacants par les Européens, a considérablement affaibli cette population de pasteurs. D'autres groupes, comme les Kipsigi, ont répondu à cette agression en développant une activité agricole. Les Kikuyu, de la région de Kiambu surtout, ainsi que les Kamba de Machakos sont les principales victimes de ces aliénations³³.

Le nombre d'Européens installés au Kenya augmente alors rapidement, il passe de 600 en 1902 à 2 000 en 1907³⁴. Leur origine est variée et tend à se diversifier. En 1908, un groupe de 280 Boers d'Afrique du Sud s'installe près d'Eldoret ; d'autres viennent d'Australie et de Nouvelle-Zélande. En 1915, un amendement de la *Crown Land Ordinance* augmente la durée des baux qui sont désormais de 999 ans et autorise les propriétaires à vendre librement leurs terres. L'ensemble des terres occupées par les Européens au Kenya s'étendent sur 30 000 km², ce qui représente un tiers des Highlands, les terres les plus fertiles du Kenya³⁵. Les concentrations de terres sont importantes, puisque treize fermiers possèdent 20 % des

³⁰ Les responsables de l'*Imperial British East African Company* avaient, dès les années 1880, effectué des enquêtes sur les possibilités d'une colonisation européenne en Afrique de l'Est. Une première poignée de colons européens, encouragés par le consul britannique installé à Zanzibar, s'était alors établie au Kenya.

³¹ Charles Eliot occupe les fonctions de commissaire du protectorat d'Afrique de l'Est entre 1900 et 1904. C'est lui qui officialise l'installation de colons européens au Kenya.

³² Maxon R. M., Ochieng' W. R. (eds.), *op. cit.*, p. 113.

³³ Ochieng' W. R., *A modern history of Kenya, 1895-1980*, Londres, Evans, 1989, p. 45.

³⁴ *Ibid.*, p. 40.

³⁵ Colonial Office, Advisory Committee on Native Education in the British Tropical African Dependencies, *Education Policy in British Tropical Africa*, Londres, HMSO, 1925 (*Phelps-Stokes Report*), p. 108.

terres aliénées. Les Africains dépossédés de leurs terres deviennent alors des *squatters*, c'est-à-dire qu'ils louent des terres aux Européens³⁶.

2/ Les appétits politiques des colons

Le nombre de colons européens augmente considérablement après la Première Guerre mondiale. Le *Soldier Settlement Scheme* de 1919 met à la disposition des vétérans un million d'hectares supplémentaires. En 1921, il y a 9 600 Européens au Kenya, pour une population totale estimée à 2,5 millions de personnes, ce qui représente 0,35 % de la population de la colonie³⁷. A la même époque, la Rhodésie du sud, compte 50 000 colons pour un million d'Africains, soit 20 % de la population. La proportion est identique en Afrique du Sud avec, en 1921, 1 500 000 Européens pour près de 7 millions d'Africains. Le peuplement européen du Kenya se distingue aussi de celui des colonies britanniques d'Afrique de l'Ouest. Il s'agit d'une immigration familiale et donc souvent durable. 53 % des Européens sont des actifs. Comme le montre le tableau suivant, leurs activités ne sont pas nécessairement liées à l'administration coloniale :

**Tableau 1: Secteur d'activité
de la population blanche du Kenya en 1921**

Type d'activité	Nombre	
Colons	1 893	37 %
Secteur privé	1 816	35 %
Service public	(1 117	22 %
Missionnaires	300	6 %

Source : *Phelps-Stokes Report*, 1925, p. 113.

En dépit de leur petit nombre, les colons du Kenya ont un poids économique, social et politique majeur. Leur place confère au Kenya les caractéristiques d'une colonie de peuplement. Les colons du Kenya jouissent en effet de prérogatives politiques inédites. Dès les premières années du siècle, les Européens établis au Kenya ont cherché à obtenir une forme de reconnaissance politique au sein du protectorat. Sous l'impulsion de Lord Delamere³⁸ et grâce au soutien du haut-commissaire Charles Eliot, les colons se constituent en groupe de pression au sein de la *Colonist Association*, en 1902, pour réclamer une

³⁶ Maxon R. M., Ochieng' W. R. (eds.), *op. cit.*, p. 115.

³⁷ Colonial Office, Advisory Committee on Native Education in the British Tropical African Dependencies, *Education Policy in British Tropical Africa*, Londres, HMSO, 1925 (*Phelps-Stokes Report*), p. 113.

³⁸ Lord Hughes Delamere (1870-1931), s'installe au Kenya dans les premières années du XX^{ème} siècle. Il est l'un des plus gros propriétaires terrien de la colonie. Il s'impose comme le chef de file politique des colons européens, d'abord comme président de la *Colonist Association* puis comme représentant auprès du Conseil législatif.

représentation politique. Le gouvernement accède à leur demande en instituant, en 1907, un *Legislative Council* dans lequel ils sont représentés. Toutes les organisations de colons se fédèrent en 1911 au sein de la *Convention of Associations*. En 1920, ils élisent onze représentants au *Legislative Council* (LegCo)³⁹.

L'instauration du *Legislative Council* dans un protectorat administré indirectement est en soi une contradiction. Ces assemblées représentatives sont, en principe, réservées aux possessions les plus anciennes où une opinion publique a pu s'épanouir et une élite locale émerger, comme dans les colonies de Lagos, et de Gold Coast. Dans le cas du Kenya, le *Legislative Council* offre une représentation aux Européens et non aux Africains. Les structures politiques et administratives sont dédoublées et le gouvernement n'est plus le seul législateur, il doit composer avec le *Legislative Council* et ses divers représentants. Cette institution confère donc aux colons un poids politique inédit puisqu'ils participent à l'élaboration des lois appliquées par l'administration coloniale. Cette dernière, soucieuse d'assurer la rentabilité de la colonie, se montre bienveillante à l'égard des exigences économiques des colons.

3/ L'administration au service des colons

Pendant la Première Guerre mondiale, des mesures économiques exceptionnelles ont été prises pour assurer l'effort de guerre. Les Britanniques du protectorat se battent alors contre les Allemands du Tanganyika⁴⁰. Or celles-ci sont maintenues et même renforcées après le conflit. Elles concernent la fiscalité, le recrutement et le contrôle de la main-d'œuvre sur les fermes européennes, enfin le travail forcé⁴¹.

La *Poll Tax* (impôt de capitation), introduite en 1910, est étendue aux femmes et son montant est augmenté en 1920. Le non-paiement de l'impôt devient un délit et les réfractaires sont placés dans des camps de détention pour y effectuer des travaux d'intérêt général. L'augmentation de la pression fiscale draine une partie de la main-d'œuvre africaine vers les fermes européennes ou les villes. Par ailleurs, le recrutement d'ouvriers pour les besoins des fermes européennes est facilité par la *Labour Circular* n°1 du 23 octobre 1919 qui confie cette responsabilité aux autorités locales. Le dispositif devient plus coercitif encore avec la *Registration of Natives Ordinance* qui impose aux Africains, en 1920, une sorte de livret ouvrier, le *Kipande*, où sont consignés le nom du patron et le lieu de travail. Enfin, le travail

³⁹ Ochieng' W. R., *op. cit.*, p. 43.

⁴⁰ Les Africains participent directement au conflit en servant comme soldats ou comme porteurs au sein du *Carrier Corps*. Avec 40 618 morts et 40 645 disparus, leur contribution est très lourde.

⁴¹ Berman B., Lonsdale J., *op. cit.*, p. 110.

obligatoire, autorisé par la *Native Authority Amendment Ordinance* de 1912, est étendu aux femmes et aux enfants. Le travail forcé concerne, au Kenya, 110 000 personnes en 1914 et 160 000 en 1929, soit un quart de la population en âge de travailler. Un tel volume de recrutement dépasse toutes les autres colonies, à l'exception du Congo belge⁴². Ces différentes mesures permettent d'aider les colons frappés par la crise économique de l'après-guerre.

Mais l'application d'un tel arsenal législatif exige un personnel nombreux et coûteux. L'encadrement des populations du Kenya est quatre fois supérieur à celui de l'Ouganda. Cette forte implication de l'administration dans la gestion économique de la colonie pour répondre aux besoins des colons représente une entorse aux principes de l'*Indirect Rule*. Le parti pris de l'administration coloniale en faveur des colons pose alors la question de sa responsabilité à l'égard des populations africaines. Certaines voix s'élèvent chez les missionnaires et les Africains pour dénoncer ce parti pris.

B/ L'affirmation des intérêts des Africains

1/ Le conflit d'intérêt entre le gouvernement et les missions

Les conflits d'intérêt entre les différents acteurs de la colonisation européenne ne tardent pas à éclater dans le domaine de l'éducation. Alors que le gouvernement inscrit l'éducation des Africains dans son projet colonial global, les missions défendent leurs propres objectifs.

Dès l'époque de la conquête, l'éducation des Africains est confiée aux sociétés missionnaires. Ce choix s'inscrit dans la tradition britannique pour laquelle l'éducation est une affaire privée⁴³. Toutefois, la mise en place de l'administration coloniale au cours de la première décennie du siècle et les nouveaux besoins des colons européens amènent le gouvernement colonial à s'investir dans le domaine scolaire. En 1911, un département d'éducation, structuré de manière raciale, est mis en place. Chaque population reçoit une éducation correspondant à la place qu'elle occupe dans le protectorat. Les principes d'une éducation séparée pour les jeunes Européens, Indiens et Africains sont ainsi posés, ils restent en vigueur jusqu'au début des années 1960.

L'éducation réservée aux Africains doit répondre aux besoins économiques et administratifs de la colonie. Il s'agit de former une main-d'œuvre efficace, susceptible d'être

⁴² Voir sur ces questions, Berman B., Lonsdale J., *op. cit.*, pp. 107-110.

⁴³ En Angleterre, les tâches éducatives sont traditionnellement confiées aux organisations bénévoles, notamment religieuses. Le gouvernement s'implique dans l'éducation à partir de 1870 avec le *Foster Act* qui établit un système d'écoles élémentaires nationales. Ce dispositif est complété, en 1902, par le *Balfour Act* et l'introduction d'impôts locaux pour financer l'éducation.

Remerciements

Au terme de ces six années de recherches souvent stimulantes parfois désespérantes, je voudrais remercier tous ceux qui m'ont aidée de diverses manières à mener à terme la thèse. Sur le plan institutionnel, tout d'abord, l'allocation de recherche du ministère et le monitorat exercé à l'université Paris 7- Denis Diderot, ont offert un cadre matériel permettant de consacrer la majeure partie de mon temps à la recherche tout en faisant l'apprentissage du métier d'enseignant.

Un certain nombre d'organismes m'ont également permis d'effectuer les indispensables recherches de terrain au Kenya, en Grande-Bretagne et aux États-Unis. Je tiens à remercier tout particulièrement l'IFRA de Nairobi (l'Institut français de recherche en Afrique) pour sa bourse de recherche de trois mois en 1997 et son accueil lors de mes différents séjours au Kenya. Les équipes qui se sont succédées à Nairobi se sont toujours montrées très accueillantes et efficaces dans leur aide pour lancer les recherches de terrain et les locaux de l'IFRA m'ont offert une base et un lieu de travail appréciables. Merci à tous.

Je souhaite également remercier le laboratoire SEDET (Sociétés en développement dans l'espace et dans le temps) , qui a financé mon dernier séjour au Kenya en janvier 2001, ainsi qu'un séjour d'un mois en Grande-Bretagne en 1998. Par ailleurs les activités du laboratoire ont permis de faire mûrir la réflexion en participant notamment aux tables rondes et à des colloques mais aussi en publiant des articles. Enfin je remercie particulièrement la commission franco-américaine qui m'a accordé une bourse *Fulbright* pour effectuer des recherches aux États-Unis en septembre 2001.

Sur ces différents terrains de recherche, j'ai eu la chance de rencontrer des personnes qui ont su stimuler ma réflexion. Je pense tout particulièrement au professeur John Lonsdale dont la disponibilité et l'immense connaissance du Kenya m'ont permis d'avancer. Merci également au professeur Andrew Roberts de la SOAS pour ses précieuses indications bibliographiques et ses références sur les étudiants kenyans en Afrique du Sud. Aux États-Unis, le professeur Marcia Wright, de l'université de Columbia à New York a su rendre ce court séjour efficace en me confrontant notamment aux questions et aux critiques de ses étudiants, et en orientant mes recherches sur ce nouveau terrain ; qu'elle en soit remerciée.

Mais ces dialogues fructueux n'auraient pas été possible sans l'aide de Catherine Coquery-Vidrovitch, qui dirige mes travaux depuis la maîtrise. Sa présence discrète et

efficace, ses questions toujours pertinentes et sa grande disponibilité m'ont été du plus grand secours, notamment dans les moments de découragement. Merci Catherine.

Enfin l'aboutissement de ce travail est directement lié à la complicité de mes différents interlocuteurs qui ont accepté de se plier au jeu de la recherche. Un grand merci à tous ces « anciens étudiants » qui ont pris le temps de répondre à mes questions. Merci aux responsables de centres de documentation qui m'ont ouvert certains dossiers personnels, notamment à l'université de Lincoln en Pennsylvanie. Merci également à tout le personnel des archives de Nairobi, qui s'est toujours montré très coopératif et très efficace.

Cette thèse est, à bien des égards, une affaire collective. Il y a bien sûr aussi tous ceux qui m'ont accueillie lors de mes multiples séjours, Somalina et Rémi à Nairobi, Sophie, Eléonore et Antoine ainsi que Damien à Londres. Merci pour votre patience. Merci également à ceux qui sont venus m'aider pour le « sprint final », Séverine, malgré les circonstances, Sandrine, Muriel et Issiaka, mais aussi bien sûr mes parents et beaux-parents pour leur relecture.

Enfin mille mercis ne suffiraient pas pour exprimer toute la reconnaissance et la gratitude à Vincent, mon mari, qui n'a pas seulement supporté les moments de doute et de crise mais a également pris en charge la logistique depuis plusieurs mois tout en participant à l'effort final pour la réalisation de la thèse. Je n'oublie pas non plus Jules qui s'est montré très patient avec une maman peu disponible pendant ces derniers mois. Merci à tous les deux et merci encore à tous ceux qui ont, d'une manière ou d'une autre, contribué à l'achèvement de ce travail.

employée dans les domaines agricoles des colons européens. Par conséquent, le gouvernement encourage la formation technique et manuelle des Africains en récompensant les missions engagées dans cet effort d'apprentissage. Mais cet arrangement ne satisfait finalement aucun des partenaires⁴⁴.

Les missions ont le sentiment d'être utilisées par le gouvernement pour mener une politique scolaire qu'elles n'ont pas choisie et qui les détourne de leur principal objectif, à savoir l'évangélisation. Afin de préserver leur liberté, certaines congrégations préfèrent refuser l'aide du gouvernement. De son côté, le gouvernement se plaint de financer des œuvres ecclésiastiques et de ne pas avoir de prise sur les écoles. Deux logiques distinctes s'opposent. Tandis que le gouvernement recherche la rentabilité et l'efficacité, les missions comptent leurs ouailles : renvoyer un mauvais élève, cela signifie renoncer à un fidèle. Le département d'éducation menace d'étendre son champ d'action et commence alors à ouvrir ses propres écoles dans les régions où l'implantation missionnaire est faible ou inexistante, notamment en territoires Masaï et Nandi⁴⁵.

L'implication du gouvernement colonial dans un domaine qui, jusqu'alors, leur était réservé, inquiète les missions qui craignent de perdre leur monopole éducatif. Devant la montée du péril, les missions s'organisent. Elles cherchent notamment à se placer en troisième force entre le gouvernement et les colons, en représentant les intérêts des populations africaines. En 1919, le révérend J. H. Oldham⁴⁶ adresse un mémorandum privé au *Colonial Office* pour dénoncer les dérives du système colonial au Kenya. Il critique tout particulièrement les nouvelles lois sur le travail. Cette initiative constitue une rupture radicale par rapport à l'attitude bienveillante des missionnaires à l'égard des colons et de l'administration qui avait prévalu auparavant et notamment pendant la guerre⁴⁷. Au Kenya, le révérend Arthur de la CSM (*Church of Scotland Mission*) réunit, en 1922, l'ensemble des représentants des églises protestantes⁴⁸ de la colonie du Kenya à Kikuyu (20 km de Nairobi).

⁴⁴ King, K., *Panafricanism and education*, Oxford, Clarendon Press, 1971, p. 110.

⁴⁵ Voir Mutua R. W., *op. cit.*

⁴⁶ John Houldsworth Oldham (1874-1969) est le secrétaire de l'*International Missionary Society* anglicane.

⁴⁷ Le révérend Arthur, de la CSM de Kikuyu, avait activement participé au recrutement des *Carriers Corps* et témoigné en faveur des colons lors des procès sur la terre. De son côté, le révérend Owen, de la CMS du Nyanza, avait participé à la Convention des Associations pour défendre les colons contre les allégations de brutalité à l'encontre des Africains.

⁴⁸ La *Church Missionary Society*, la *Church of Scotland Mission*, l'*African Inland Mission* et l'*United Methodist Church Mission*, forment l'*United Church of Kenya*.

Les différentes missions se fédèrent au sein de « l'Alliance »⁴⁹ ; elles adoptent un programme commun de catéchèse et d'éducation et réaffirment leur engagement à défendre les intérêts des Africains :

*« Nos objectifs éducatifs sont d'éduquer les individus pour leur permettre de trouver leur place dans une société organisée ou un État. Nos élèves doivent contribuer à la sécurité, la prospérité et l'unité de la communauté. Nos objectifs doivent donc être définis en fonction des besoins de la colonie »*⁵⁰.

En 1918, le gouvernement colonial fait un geste en faveur des missions. Le principe de la coopération est confirmé et l'attribution des aides en fonction des résultats est supprimée. Malgré ces mesures de conciliation, une première cassure apparaît nettement au sein du front européen de colonisation. Les missions n'ont pas hésité à mettre en avant l'intérêt des populations africaines pour défendre leurs propres objectifs. Mais du point de vue des Africains, la collusion des intérêts des différents acteurs européens de la colonisation est évidente. Elle est stigmatisée par la sagesse populaire africaine à travers le proverbe kikuyu suivant : « *Gutiri Mubea na Muthunga* » (il n'y a pas de différence entre un missionnaire et un colon)⁵¹. Les cadres politiques économiques et sociaux imposés par la colonisation génèrent, en effet, des fractures et des recompositions majeures au sein des sociétés africaines.

2/ Des sociétés africaines en mutation

La présence des colons impose une structuration de l'espace qui oppose les terres aliénées aux réserves africaines. En 1922, la *Land Tenure Commission* établit les modalités de la délimitation des réserves :

*« Les délimitations des réserves indigènes doivent se baser sur l'occupation réelle et les besoins actuels de chaque tribu auxquels s'ajoute une marge suffisante pour l'augmentation estimée de la population à la génération suivante »*⁵².

Mais en l'absence de données statistiques sur le développement démographique de la colonie, la délimitation de ces espaces est nécessairement insatisfaisante. Malgré la révision des limites des 24 réserves tribales en 1926, celles-ci sont rapidement surpeuplées. Le trop

⁴⁹ Les catholiques se regroupent également au même moment au sein du *Council of Ordinance* à l'initiative du père Bransa, de la congrégation des Mill Hill Fathers.

⁵⁰ Kipkorir B. E., *The Alliance High School and the origins of the Kenyan African elite 1926-1962*, Cambridge, St John's College, thèse de doctorat non publiée, 1969, p. 45, citation de l'*East African Standard* du 11 février 1922. Texte original : « *Our aims of education are education for individuals so as to enable them to take their proper place in organized society or State. Our scholars are to contribute to safety, prosperity, and unity of the community. Our aims must therefore be defined on terms of the requirements of the Colony* ».

⁵¹ Sheffield J. R., *op. cit.*, p. 11.

⁵² Rapport Phelps-Stokes, p. 105. Texte original : « *The delimitation of Native reserves should be based on beneficial occupation and the needs of each tribe as they at present exist together with a sufficiency for the estimated increased in the next generation* ».

plein démographique est absorbé par les fermes européennes dont les activités sont directement encouragées par le gouvernement colonial. Les exploitations européennes se spécialisent dans les cultures d'exportation, comme le thé, le café, le pyrèthre ou encore le sisal, dont elles ont le monopole. La part de ces produits dans les exportations agricoles de la colonie passe de 20 % à 70 % entre 1912 et 1928. Le gouvernement garantit les tarifs des ces produits et les colons bénéficient, en outre, de prix avantageux pour acheminer et exporter leurs productions, ce qui n'est pas le cas des Africains. Les lignes de chemin de fer réalisées dans les années 1920 renforcent la desserte des zones occupées par les colons⁵³.

Mais ces activités n'étouffent pas les fermes africaines, dont le développement est stimulé par une forte demande intérieure. Deux types d'exploitation coexistent alors au Kenya. Comme le soulignent John Lonsdale et Bruce Berman dans *Unhappy Valley*⁵⁴, la mixité des modes de production fait du Kenya une possession coloniale à mi-chemin entre les colonies d'Afrique de l'Ouest et l'Afrique du Sud, où les exploitations européennes dominent. Mais cette structuration originale de l'espace économique de la colonie a des répercussions sociales importantes. Elle favorise, en effet, l'émergence d'une proto-bourgeoisie rurale africaine dans les réserves, tandis que les laissés-pour-compte de la colonisation continuent de quitter ces espaces surpeuplés pour s'employer dans les villes ou sur les fermes européennes. Les premières revendications politiques africaines qui apparaissent au lendemain de la Première Guerre mondiale reflètent les nouvelles polarisations de la société africaine. Elles placent le gouvernement colonial face à ses propres contradictions.

C/ Colonie noire ou colonie blanche, la crise d'identité du Kenya

Les mesures prises par le gouvernement colonial pour soutenir les domaines européens peu rentables et dont la survie dépend d'une main-d'œuvre bon marché ne répondent pas aux principes de colonisation fixés par le *Colonial Office*. En théorie, le double mandat doit protéger les intérêts des Africains. Alors que le parti pris de l'administration coloniale en faveur des colons est dénoncé par les premières revendications africaines, Londres oblige Nairobi à se plier aux exigences de la politique impériale.

1/ L'émergence des revendications africaines

La formation des associations politiques africaines au lendemain de la Première Guerre mondiale répond directement aux difficultés économiques rencontrées par cette population.

⁵³ Leys C., *Underdevelopment in Kenya : the political economy of neocolonialism: 1966-1971*, Londres, Heinemann, 1975, p. 31.

⁵⁴ Voir sur ce point : B. Berman et J. Lonsdale, *Unhappy Valley*, pp. 77-95.

La crise mondiale de l'après-guerre a, en effet, des répercussions au Kenya. Entre 1919 et 1922, les petits producteurs africains sont directement touchés par l'effondrement des prix. Cette mauvaise conjoncture se double d'un renforcement de la pression de l'administration sur les Africains. Cette population exaspérée tente alors de s'organiser. Les porte-paroles de ces premiers mouvements africains sont tout naturellement les *Athomi*, ceux qui sont passés par les bancs des écoles missionnaires.

a/ Les modérés de la *Kikuyu Association*

En 1919, un groupe de jeunes Kikuyu éduqués dans les écoles missionnaires des réserves protestent contre l'aliénation de la terre de leurs ancêtres⁵⁵. La nouvelle génération de chefs kikuyu nommés au lendemain de la Première Guerre mondiale participe à ce mouvement qui débouche sur la formation de la *Kikuyu Association* (KA)⁵⁶. Les principales revendications de cette organisation portent sur la terre, et notamment sur la reconnaissance des titres de propriété abolis par la *Crown Land Ordinance* de 1915. Dans la mesure où la terre est un élément fondamental de l'identité du groupe, ceux qui ont été privés de leurs biens par les aliénations s'efforcent de racheter des terres pour retrouver une place dans leur société. Les revenus tirés des emplois salariés dans l'administration permettent ces acquisitions. Mais le gouvernement reste sourd à ces revendications : il dénie à la KA la capacité de représenter l'ensemble de l'ethnie. La crispation du pouvoir colonial précipite la radicalisation d'une partie de la population kikuyu de la colonie. Les laissés-pour-compte de la politique coloniale émettent alors des revendications plus radicales.

b/ La *Young Kikuyu Association* et la radicalisation des revendications kikuyu

Harry Thuku⁵⁷ fonde à Nairobi, en 1921, la *Young Kikuyu Association* (YKA). Cette association urbaine, éloignée de l'emprise traditionnelle des chefs, dénonce toutes les mesures humiliantes imposées par la colonisation : le *Kipande*, le travail forcé, les conditions de travail et les salaires des Africains. Le 24 juin 1921, H. Thuku organise à Dagoretti un grand meeting où sont réunis les Kikuyu et les représentants officiels du gouvernement. Le mémorandum qui leur est présenté est ensuite transmis par télégramme au *Colonial Office*. Au cours de l'année

⁵⁵ Bogonko S. N., *Kenya 1945-1963, A study in African National movement*, Nairobi, Kenya Literature Bureau, 1980, p. 11.

⁵⁶ Parmi les membres fondateurs de cette organisation figurent Matthew Njoroge wa Kabetu et Stephen Kinuthia. Ils contactent d'autres la nouvelle génération de chefs convertis et éduqués dans les écoles missionnaires, comme Koinange wa Mbiyu, Josiah Njonjo, Philip Karanja et Waruhiu wa Kung'u.

⁵⁷ Harry Thuku (1895-1970), originaire de Kambui en province centrale, c'est un pionnier de l'engagement politique africain. Emprisonné pendant huit ans entre 1922 et 1930, il adopte une ligne politique très conservatrice à partir de 1935. Il s'illustre notamment par son loyalisme au gouvernement colonial pendant la guerre des Mau-Mau.

1921, Thuku multiplie les meetings de masse dans les villages. En quelques mois, l'association de Thuku, rebaptisée depuis le 1^{er} juillet 1921 l'*East African Association* (EAA) est devenue une organisation de masse fortement mobilisatrice⁵⁸.

L'origine urbaine ainsi que la diversité de sa plate-forme de revendication donnent à l'association de Thuku une plus large audience que l'approche modérée de la KA dont les responsables se sentent trahis. Le chef Kinyanjui réunit les chefs à Thika le 25 juillet pour condamner l'action de Thuku et de la YKA. Ils mobilisent les missionnaires et les colons contre Thuku qui est arrêté le 14 mars 1922. Une foule importante se rassemble alors à Nairobi pour demander sa libération. La police ouvre le feu et au moins 21 personnes sont tuées. Thuku est déporté sur la côte, à Kismayu, jusqu'en 1930.

L'opposition entre les deux associations kikuyu reflète la bipolarité de la société coloniale. D'un côté, la KA des chefs modérés ne rejette pas l'ordre colonial mais demande certains aménagements. En effet, les porte-paroles de ce mouvement bénéficient de ses bienfaits. Les chefs commencent alors à envoyer leurs enfants à l'école pour enraciner leur pouvoir et élargir la base de leurs bénéfices en briguant pour leurs enfants des places de choix dans l'administration coloniale. En face, le mouvement urbain de Thuku est celui des déclassés de la colonisation. Cet employé télégraphiste est représentatif de la génération de jeunes gens qui ont dû quitter les réserves surpeuplées pour trouver un travail salarié grâce aux rudiments d'éducation qu'ils ont pu obtenir dans les écoles missionnaires. Ceux-là n'ont rien à perdre puisque la colonisation leur a tout pris : leurs terres et leurs racines. Les oppositions entre les deux associations reflètent donc les nouveaux clivages qui traversent la société africaine et plus particulièrement Kikuyu directement exposée à la colonisation européenne. Le dénominateur commun aux membres de ces deux associations est l'éducation. On voit alors ici comment celle-ci peut servir des intérêts tout à fait opposés. C'est également parmi les éduqués que se recrutent les figures dominantes des associations politiques de l'ouest de la colonie.

c/ Des revendications africaines diversifiées

Chez les Luo, dans l'ouest du Kenya, un professeur de Maseno fonde, avec quelques collègues, la *Kavirondo Taxpayers Welfare Association* en 1920. Cette association dénonce certaines mesures coloniales, comme les impôts et les corvées, et demande au gouvernement de développer l'éducation des Africains. Elle obtient la réduction de certains impôts et

⁵⁸ Bokongo S. N., *op. cit.*, p. 9.

l'abandon d'un projet d'équipement qui aurait entraîné un recours à la main-d'œuvre forcée. Les missionnaires, notamment l'archidiacre Owen⁵⁹ de la CMS de Maseno, servent de médiateurs entre l'association et le gouvernement. Tous ces mouvements s'enracinent dans un contexte de profonde déstabilisation des sociétés traditionnelles. Si les jeunes éduqués expriment leur détresse et leur désir de changement à travers ces premières organisations politiques, les mouvements millénaristes et prophétiques⁶⁰ qui fleurissent alors expriment également le désarroi d'une autre part de la population qui n'est pas passée par les bancs de l'école⁶¹.

Les manifestations élitistes, populaires ou encore religieuses expriment le même désir des populations africaines d'être entendues par une administration qui semble leur tourner le dos en défendant les intérêts et les appétits des colons européens. C'est le *Colonial Office* qui rappelle alors le gouvernement colonial à ses responsabilités à l'égard des populations coloniales.

2/ Les velléités contrariées de *self-government* des colons européens

a/ Les Indiens contre les Européens

Le soutien actif du gouvernement colonial encourage les colons européens à demander une plus grande autonomie et de plus amples responsabilités. Leur modèle politique est l'Afrique du Sud qui a obtenu, en 1908, le statut de territoire autonome. En 1919, le gouverneur avait laissé entendre devant le *Legislative Council* que le Kenya devait être une colonie de peuplement où les intérêts des Européens seraient prédominants. Mais au Kenya, ces rêves d'indépendance se heurtent à l'opposition des Indiens de la colonie qui organisent la résistance.

En 1860, 6 000 Indiens sont installés en Afrique de l'Est, ils se concentrent sur la côte swahili où ils développent des activités commerciales. L'arrivée des Britanniques dans la région stimule l'immigration indienne. L'*India Immigration Act* de 1883 encourage le départ des Indiens vers l'Afrique en leur garantissant des droits. Cette communauté se développe alors rapidement, puisque le nombre d'Indiens passe de 11 800 à 25 000 entre 1911 et 1921⁶².

⁵⁹ Walter Owen (1879-1945) est un missionnaire anglican (CMS), après avoir été aumônier des troupes britanniques en Afrique de l'Est, il devient archidiacre du Kavirondo de 1918-1945. Il s'efforce d'améliorer la condition des Africains de la région contre les abus de l'administration coloniale.

⁶⁰ Le culte de Mumbo, qui est apparu en 1913 chez les Luo du district du *Central Nyanza*, connaît un développement rapide dans les années 1920. Ses adeptes rejettent la domination européenne et prêchent un retour au mode de vie et aux coutumes ancestrales.

⁶¹ Ochieng' W. R., *op. cit.*, p. 82.

⁶² Prunier G., "Les communautés indiennes" in Grignon F., Prunier G., *op. cit.*, p. 193.

Les Indiens, alors plus nombreux que les Européens, réclament les mêmes droits, notamment dans le domaine politique. Leurs revendications sont soutenues par le représentant de l'*Indian Congress* au Kenya, M. A. Desai⁶³.

Les revendications des Indiens portent sur quatre points spécifiques : l'achat de terres, la fin de la ségrégation dont ils sont victimes dans les villes, l'abolition des restrictions à l'immigration indienne vers l'Afrique de l'Est, enfin une représentation électorale au *Legislative Council* équivalente à celle des Européens⁶⁴.

b/ L'arbitrage du *Colonial Office*

En 1923, une délégation d'Indiens et d'Européens du Kenya se rend à Londres pour exposer ses griefs devant le *Colonial Office*. Un premier règlement, émis en 1922, est dénoncé par les colons européens⁶⁵. Ils avaient alors affirmé que la présence indienne au Kenya était contraire aux intérêts des Africains. Le secrétaire d'État propose alors un nouveau texte, le *Devonshire White Paper*⁶⁶ qui replace les Africains au cœur de la politique coloniale au détriment des deux communautés immigrées :

« Premièrement, le Kenya est un territoire africain et le gouvernement de Sa Majesté pense qu'il est absolument nécessaire de rappeler son opinion réfléchie qui est que les intérêts des Africains doivent être prééminents, et que, lorsque leurs intérêts et les intérêts des populations immigrées sont en conflit, les premiers doivent l'emporter. Le gouvernement de Sa Majesté considère qu'il exerce une responsabilité au nom de la population africaine et cette responsabilité ne peut être déléguée ou même partagée, son objectif est d'assurer la protection et l'avancement des populations indigènes »⁶⁷.

Mais les Africains ne bénéficient pas pour autant d'avantages supplémentaires. Les Indiens envoient désormais cinq représentants au *Legislative Council* et les Européens onze, la communauté arabe⁶⁸ obtient deux sièges, mais les Africains sont représentés par un missionnaire. En revanche, ce texte désamorce les velléités autonomistes des Européens (le même arbitrage est rendu au même moment en Rhodésie du Sud). Mais cette prise de

⁶³ Arrivé dans le protectorat en 1916, il dirige l'*East African Chronicles* et anime l'*Indian Association* de Nairobi.

⁶⁴ Ochieng', *op. cit.*, p. 86.

⁶⁵ Le texte Wood-Winterton proposait que quatre Indiens siègent au *Legislative Council* pour sept ou huit Européens ; un Indien devait, par ailleurs, être nommé auprès de l'*Executive Council* ; les restrictions à l'immigration étaient abolies mais la politique ségrégative restait inchangée dans la mesure où une prise de position dans ce domaine aurait amené le *Colonial Office* à reconnaître une situation contraire à ses principes non ségrégatifs.

⁶⁶ D'après le nom du secrétaire d'État aux colonies, le duc de Devonshire.

⁶⁷ Bogonko S. N., *op. cit.*, p. 22. Texte original : "Primary, Kenya is an African territory and His Majesty's Government thinks it necessary definitely to record their considered opinion that the interests of the African natives must be paramount, and that if and when those interests and the interests of the immigrant races should conflict, the former should prevail... His Majesty's Government regard themselves as exercising a trust on behalf of the African population, and they are unable to delegate or share this trust, the object of which lay be defined as the protection and advancement of this native races".

⁶⁸ Dans la classification raciale coloniale, le terme d'Arabe renvoie aux personnes de confession musulmane, principalement localisées dans la province côtière.

est guidée par des préoccupations économiques. En effet, la viabilité du Kenya comme colonie blanche apparaît compromise. En dépit de l'augmentation de la pression fiscale au lendemain de la guerre, le déficit budgétaire est de 440 000 £ pour l'exercice 1919-1920, et il atteint 600 000 £ en 1922⁶⁹. Ces constatations mettent en garde le pouvoir colonial contre un engagement exclusif en faveur des colons.

Au cours de la crise de 1923, le *Colonial Office* s'est substitué au gouvernement colonial pour trancher le conflit d'intérêts opposant les différentes forces du Kenya. Si le *Devonshire White Paper* bloque les velléités hégémoniques des Européens du Kenya, aucune mesure n'est réellement prise pour protéger les intérêts des Africains. Le traitement réservé à cette population reste soumis au bon vouloir du gouverneur.

Conclusion

La conquête coloniale définit un nouvel espace politique, économique et social. Mais les rapports établis entre les différents acteurs de cet espace se révèlent souvent antagonistes. L'administration coloniale bouleverse les équilibres politiques préexistants ; les nouveaux préceptes introduits par les missionnaires heurtent les traditions africaines ; enfin, l'implantation des colons européens et le développement de leurs activités déstructurent les économies africaines tout en conférant à cette possession les caractéristiques d'une colonie de peuplement. La crise d'identité que traverse la colonie du Kenya en 1923 est l'aboutissement des logiques contradictoires qui ont présidé à la structuration du pouvoir colonial. Le gouvernement s'est, en effet, montré incapable de gérer ces conflits d'intérêts de manière neutre. L'intervention du *Colonial Office* souligne les limites de l'autonomie de l'État colonial tiraillé entre les exigences contradictoires et les intérêts divergents des différents acteurs de la colonisation⁷⁰.

La mise en place de l'ordre colonial suscite des recompositions sociales majeures. De nouvelles hiérarchies se dessinent autour des différentes sources de pouvoir instaurées par la colonisation. Les Africains déploient alors des stratégies de promotion au sein de chacune de ces sphères de pouvoir économique, politique ou encore religieux. L'école joue un rôle central dans ce processus de recomposition sociale. En effet, l'éducation occidentale offre des possibilités inédites d'appropriation des ressources apportées par la colonisation. Le contrôle

⁶⁹ Ochieng' W. R., *op. cit.*, p. 88.

⁷⁰ B. Berman propose une vision intermédiaire entre les théories d'un État colonial très fort, qui détruit les équilibres pré-coloniaux en étant un instrument puissant de domination et de transformation et celle de l'État faible, qui présente le pouvoir colonial comme une institution de façade devant composer avec les forces sociales locales. Sur ces questions, voir Berman B., Lonsdale J., *op. cit.*, pp. 140-141.

de l'éducation devient un enjeu de première importance pour les différents acteurs de la colonie qu'ils soient Européens ou Africains. L'école, comme un microcosme des relations sociales qui se déploient dans la colonie, permet d'observer les mutations sociales à l'œuvre au Kenya pendant l'entre-deux-guerres.

Chapitre 2. Le modèle éducatif colonial face aux ambitions des populations africaines (1923-1945)

Après la crise d'identité de la colonie de 1923 et la prise de position métropolitaine, les cadres de la colonie se mettent véritablement en place. C'est au cours de l'entre-deux-guerres que les paradoxes du système colonial deviennent flagrants. Les Européens ont bâti leur domination sur le postulat de la stabilité et de la pérennité des sociétés africaines garanties par les chefs traditionnels. Mais les exigences du développement économique occidental transforment en profondeur ces sociétés. La colonisation, en exportant et en imposant des valeurs et des références occidentales en Afrique, donne une place inédite à l'individu par rapport au groupe.

L'éducation occidentale devient alors un moyen de répondre aux nouvelles sollicitations nées de l'ordre colonial. Elle occupe une place centrale dans le processus de transformation sociale, politique et économique qui affecte la colonie du Kenya pendant l'entre-deux-guerres. Le rôle grandissant des *Athomi* (ceux qui sont passés par les bancs de l'école) dans la société en témoigne. L'instruction permet d'accéder aux ressources nouvelles offertes par l'administration coloniale, comme des emplois salariés qui confèrent un certain prestige social. Pour les populations africaines, l'éducation est un moyen de retrouver une place dans une société bouleversée par l'instauration d'un pouvoir européen. Mais ces espoirs sont contrariés par la logique coloniale.

Dans le contexte colonial, les enjeux scolaires se révèlent différents pour les acteurs africains et européens. Alors que les premiers perçoivent l'instruction scolaire et les sacrifices

qu'elle implique comme un outil de promotion sociale, l'administration au service des colons s'efforce d'en faire un instrument de contrôle social.

Les besoins des colons en main-d'œuvre, ainsi que la volonté de l'administration de ne pas aliéner les populations africaines avec un enseignement trop élaboré, déterminent une éducation à dominante technique et manuelle. Le modèle des responsables coloniaux est l'éducation des Noirs américains dans les états du sud des États-Unis. Cette approche utilitariste contrarie les missionnaires dont l'action éducative est principalement motivée par l'évangélisation des Africains. Enfin, les opportunités éducatives qui sont offertes au Kenya ne satisfont pas les ambitions des populations intéressées. L'éducation est alors au cœur des revendications africaines qui s'expriment de manière collective et individuelle. C'est dans ce contexte qu'une poignée d'Africains du Kenya fait, pour la première fois, l'expérience d'une éducation supérieure et universitaire en marge des modèles éducatifs coloniaux.

// L'école au cœur des nouvelles dynamiques sociales de la colonie

Le développement de l'éducation des Africains au Kenya permet d'apprécier les conflits d'intérêts inhérents à la colonisation européenne. Le modèle éducatif proposé aux populations africaines est celui de l'adaptation emprunté aux États-Unis. Privilégiant les enseignements pratiques, ces formations permettent de former une main-d'œuvre compétente qui réponde aux besoins de la colonisation tout en assurant la pérennité des structures sociales et politiques du territoire. Mais ce type d'éducation ne répond pas aux attentes des Africains qui voient dans l'école un moyen de s'adapter aux transformations rapides de la société.

A/ Quelle éducation pour les Africains ?

Les divergences d'intérêt entre les sociétés missionnaires et l'administration coloniale, qui étaient apparues avant la Première Guerre mondiale, se confirment au début des années 1920. Face aux nouvelles velléités de contrôle gouvernemental, les responsables des missions étrangères à Londres cherchent alors à obtenir une définition claire du statut des missions et de leur rôle en Afrique par rapport aux services du gouvernement. Cette réflexion aboutit à la définition d'une politique scolaire pour les colonies.

1/ La définition d'une politique éducative coloniale

a/ Un concordat pour l'Afrique

Le révérend J. H. Oldham plaide la cause des missions auprès du *Colonial Office*, en mai 1923 :

« Tout d'abord, nous souhaitons obtenir une définition des relations entre l'État et les organisations privées qui prennent en charge l'éducation dans les colonies africaines. Deuxièmement, nous voulons que soit mis en place un organisme chargé d'examiner les problèmes éducatifs. Autant que je sache, personne actuellement au *Colonial Office* ne pense à cela sérieusement »¹.

Le révérend Oldham souhaite que les œuvres des missionnaires bénéficient, en Afrique, des mêmes garanties que celles qui existent en Inde dans le cadre de la charte de 1854. Il soumet un mémorandum au *Colonial Office* intitulé : *Educational policy in Africa : a memorandum submitted on behalf of the Education Committees of Missionary Societies in Great Britain and Ireland*, qui expose les grandes lignes de l'éducation que les missionnaires entendent prodiguer aux Africains dans les colonies². En insistant sur le caractère pratique et sur le développement des territoires coloniaux, il cherche à convaincre le *Colonial Office* que les missionnaires poursuivent aux colonies le même objectif de civilisation et de développement économique et moral que le gouvernement. C'est la raison pour laquelle il demande que les missions soient reconnues comme des partenaires officiels des gouvernements en matière d'éducation. En faisant alliance au plus haut niveau, les missions se placent au-dessus des conflits d'intérêts qui risquent de menacer leurs activités et leur liberté dans les colonies. Un organisme spécifique associant les représentants des Missions étrangères est alors mis en place à Londres pour définir la politique éducative impériale dans les colonies.

b/ La naissance de l'*Advisory Committee on Native Education* (ACEC)

Le rôle de l'*Advisory Committee on Native Education in Tropical Africa* est de guider le *Colonial Office* dans l'élaboration de sa politique éducative en Afrique. Le groupe se réunit pour la première fois en 1925 sous la présidence du sous-secrétaire d'État. Ses neuf membres

¹ Whitehead C., *The Advisory Committee on Education in the British colonies (1924-1961)*, Working Paper, Institute of Education, University of London, p. 391. Texte original : " First we wish to secure some definition of the relation between state and private effort in education in the African colonies. Secondly we want somebody set up which would give serious study to the problems of education. So far as I am aware no one at the present time at the Colonial Office is seriously thinking about this ".

² King K., *op. cit.*, p. 100.

représentent les intérêts du *Colonial Office* et des différentes instances religieuses catholiques et protestantes. Le texte de Lord Lugard, qui est membre du comité jusqu'en 1936, *Education policy in British Tropical Africa* (1925) fixe les lignes directrices de la politique éducative impériale. Le partenariat avec les missions est officiellement reconnu et intégré³.

La seule référence de l'*Advisory Committee on Education in the Colonies* en matière d'éducation coloniale est l'Inde qui est alors considérée comme un échec. En l'absence de véritable politique éducative dans ce territoire, les formations classiques, calquées sur celles de la métropole, se sont multipliées sans tenir compte des réalités sociales et économiques du pays. Les difficultés d'emploi et d'intégration de l'élite indienne ont alors attisé la frustration de la jeunesse qui cultive désormais des sentiments anti-britanniques. Le souci premier de l'*Advisory Committee* est donc d'éviter que les mêmes erreurs soient répétées ailleurs. Il préconise pour cela une éducation adaptée aux réalités sociales des territoires africains. Cette préoccupation répond également aux exigences de l'*Indirect Rule* qui repose sur la stabilité et la préservation des structures sociales et politiques traditionnelles. Lord Lugard redoute particulièrement la « détribalisation » des sociétés africaines qui est, selon lui, un facteur de trouble et d'instabilité. Une éducation adaptée permet précisément d'amortir les inévitables ruptures en faisant le lien entre le monde moderne occidental et les sociétés africaines traditionnelles⁴. Dans cette perspective, le comité encourage l'apprentissage des langues locales et s'efforce de former un personnel européen qualifié⁵. Le modèle éducatif qui s'impose alors comme étant le plus adapté aux réalités coloniales est celui de l'éducation des Noirs américains.

2/ Le modèle américain d'éducation et ses ambiguïtés

a/ Booker T. Washington, Thomas Jesse Jones et le modèle de l'adaptation

La réflexion sur l'éducation des Noirs des États-Unis naît au XIX^{ème} siècle, dans le sillage des mouvements abolitionnistes⁶. Le premier établissement fondé par les abolitionnistes est celui d'Oberlin, dans l'Ohio, qui ouvre ses portes en 1833. Le collège de Lincoln, en Pennsylvanie, est ensuite établi par les Presbytériens en 1854 ; deux ans plus tard, la *Black*

³ Whitehead C., *op. cit.*, p. 396.

⁴ *Ibid.*, p. 397.

⁵ C'est l'objet d'un memorandum spécifique édité en 1927 et intitulé, *British Education staff in the colonies*. Le comité propose également une formation spécifique pour les missionnaires à partir de 1929.

⁶ L'*American Colonization Society* a été établie en 1816 dans le but de favoriser le retour des esclaves libérés en Afrique. Cette organisation philanthropique fréquentée par des missionnaires, notamment presbytériens.

American African Methodist Episcopal Church ouvre Wilberforce à Xenia dans l'Ohio⁷. Ces établissements, qui offrent une formation générale à leurs élèves noirs, ont pour objectif de les préparer à occuper des responsabilités dans leur propre société, aux États-Unis ou en Afrique, dans la perspective d'un éventuel retour. L'ouverture en 1868 du collège d'Hampton, en Virginie, offre un modèle alternatif à l'éducation des Noirs américains. L'établissement propose, en effet, des formations pratiques adaptées aux conditions de vie des Noirs des états du sud des États-Unis. En 1881, Booker T. Washington⁸, qui a fréquenté Hampton, fonde le collège de Tuskegee en Alabama où il reproduit les principes éducatifs de Hampton. Il estime que l'éducation doit servir au développement harmonieux des communautés sans être un facteur d'aliénation.

En avril 1912, Booker T. Washington réunit à Tuskegee une conférence internationale afin d'exposer les méthodes de son institut et ses possibles applications à d'autres pays. Le contexte colonial se prête aisément à la transposition de ces modèles éducatifs. Le révérend Oldham et Charles Loram⁹, impressionnés par les réalisations de B. Washington à Tuskegee, contribuent à populariser ce modèle auprès des acteurs européens de l'éducation en Afrique¹⁰.

A la mort de Washington, en 1915, Thomas Jesse Jones¹¹, le directeur éducatif du *Phelps-Stokes Fund*¹², continue de diffuser ces idées et achève d'ériger les principes de l'adaptation en modèle d'éducation, notamment dans les colonies. Entre 1912 et 1915, Thomas Jesse Jones réalise, pour le *Phelps-Stokes Fund*, une enquête sur l'éducation des Noirs aux États-Unis. Les résultats de son étude sont publiés en 1915 sous le titre *Negro education : a study of the private and higher schools for coloured people in the United States*. L'auteur y défend la pertinence de l'éducation rurale qui répond aux besoins de la communauté et qu'il justifie également pour ses vertus morales. Cette éducation adaptée se

⁷ Un conflit au sein de la *Wesleyan Church* sur la question de la discrimination du clergé noir a donné naissance en 1892 à l'*Ethiopian Church* qui est affiliée en 1896 à la *Black American African Methodist Episcopal Church* (AME).

⁸ Booker T. Washington (1857-1957) est né en Virginie d'une mère esclave et d'un père blanc, il étudie au collège noir d'Hampton en Virginie où il se fait remarquer par ses capacités intellectuelles. En 1881, il fonde le collège de Tuskegee où il enracine son modèle d'éducation dite adaptée. Il relate son parcours dans un ouvrage autobiographique, *Up from slavery, an autobiography*, Londres, T. Fisher Unwin, 1901.

⁹ Charles T. Loram (1875-1940) est le premier assistant inspecteur des écoles du Natal, il devient ensuite commissaire aux affaires indigènes pour l'ensemble de l'Union sud-africaine. Il est alors reconnu comme l'autorité blanche en matière d'éducation des Noirs. Il est convaincu de la nécessité de donner une éducation pratique aux Noirs. Sa thèse de doctorat réalisée à l'université de Columbia est publiée en 1917 sous le titre, *Education of the South African natives* en 1917.

¹⁰ King K., *op. cit.*, p. 53.

¹¹ Thomas Jesse Jones (1873-1950), dirige le *Phelps-Stokes Fund* entre 1924 et 1945. Né au pays de Galles, il a immigré enfant aux États-Unis. Il étudie dans l'Ohio puis au *Teachers College* de la *Columbia University* où il obtient une maîtrise (MA) puis un doctorat en sociologie. A partir de 1902, il enseigne et dirige le centre de recherche en sociologie de Hampton. C'est là qu'il rencontre en 1912 Abston Jones, le neveu de Caroline Phelps-Stokes, fondatrice du fonds.

¹² Ce fonds a été créé au début du siècle par Caroline Phelps-Stokes pour développer l'éducation des Noirs américains.

concentre sur quatre fondamentaux : la santé et l'hygiène, la maîtrise de l'environnement, la gestion de la maison et du ménage enfin l'équilibre physique, mental et spirituel¹³.

Jesse Jones, par l'intermédiaire du *Phelps-Stokes Fund*, s'efforce de diffuser ce modèle à l'extérieur des États-Unis. Les différents responsables religieux du Kenya sont ainsi invités à venir visiter les institutions d'enseignement destinées aux Noirs américains¹⁴. Mais c'est la venue d'une délégation du *Phelps-Stokes Fund* qui est déterminante dans l'adoption de ces modèles éducatifs dans la colonie.

b/ Jesse Jones à la conquête de l'Afrique

En 1919, la *Baptist Foreign Mission* offre à Jesse Jones l'opportunité d'aller directement prêcher en Afrique en commandant au *Phelps-Stokes Fund* une enquête sur l'éducation des Africains en Afrique du Sud. Dans son périple, il est accompagné d'un Africain, J. Aggrey, originaire de Gold Coast qui est sensé représenter aux côtés de T. J. Jones le modèle vivant d'une éducation adaptée réussie¹⁵.

Le succès de l'initiative conduit le directeur du *Phelps-Stokes Fund* à réitérer l'expérience en Afrique de l'Est en 1924. Le rapport de cette enquête, publié en 1925 sous le titre *Native Education in tropical Africa*, est ambigu. T. J. Jones ne cache pas son admiration pour le modèle de colonisation développé au Kenya. Son analyse de la situation dans la colonie tend à minimiser les retards et les obstructions au développement des communautés africaines. Il atténue systématiquement la portée des chiffres qu'il avance, notamment en matière de développement scolaire, en rappelant que ce niveau de développement est très honorable si on le compare à d'autres territoires coloniaux. Il justifie également les aliénations de terres par la supériorité technique des Européens et se montre, tout comme J. Aggrey d'ailleurs, très admiratif des réalisations des colons :

¹³ Rich, Jones E., *United States of America government sponsored higher educational programs for Africans 1957-1970 with special attention to the role of the African American Institute*, thèse de doctorat non publiée, Columbia Teachers College, New York, p. 24.

¹⁴ King, K., *op. cit.*, p. 199.

¹⁵ James Emman Kwegyir. Aggrey (1875-1927) a étudié la théologie au collège de Livingstone en Caroline du Nord. Il enseigne ensuite à Tuskegee. Sa présence aux côtés de Jones lors des deux commissions Phelps-Stokes aux États-Unis. a beaucoup frappé les esprits en Afrique. Il meurt brutalement en 1927. Sur le personnage voir Smith E. W., *Aggrey of Africa, a study in black and white*, Londres, Student Christian Movement, 1929.

« Des indications de l'important travail des colons et des fermiers ont été données dans les paragraphes relatifs au pays et aux indigènes. Ils sont notamment responsables de la conservation des sols, la chose la plus précieuse, non seulement dans la colonie, mais dans toute l'Afrique, et ils abordent ce problème crucial à travers l'éducation qui les prépare à attaquer de manière intelligente de nouveaux problèmes. Beaucoup d'entre eux appartiennent à l'élite cultivée de Grande-Bretagne. Un certain nombre sont des anciens soldats »¹⁶.

Le parti pris de Jesse Jones accrédite l'idée que ce type d'éducation sert avant tout à protéger durablement la domination des colons européens. Norman Leys¹⁷ dénonce, en revanche, une éducation trop restrictive, une éducation à la subordination¹⁸ :

« Ce dont les Africains du Kenya ont besoin, c'est la connaissance, la lumière et l'acquisition de l'appétit qui fait que les hommes recherchent la vérité. Ils ont besoin de cela exactement comme les autres races de l'humanité en ont besoin »¹⁹.

Mais ces critiques demeurent isolées ; elles n'altèrent pas l'accueil enthousiaste que reçoit la commission au Kenya. La fascination exercée par le personnage d'Aggrey, lors de ses nombreux discours, a notamment rallié l'opinion africaine. C'est ce modèle qui s'impose dans la définition de la politique éducative du Kenya.

3/ L'élaboration d'une politique éducative au Kenya

a/ Les principes de la collaboration

La *Native Education Ordinance* de 1924 fixe les cadres de l'éducation des Africains dans la colonie. Chaque population reçoit une éducation spécifique. L'éducation des jeunes Européens est organisée par le gouvernement colonial pour les conduire jusqu'à l'université grâce à un système de bourses. En revanche, l'éducation des Africains se limite, en vertu de l'application des principes de l'adaptation, aux apprentissages de bases nécessaires pour la formation d'artisans qualifiés. Ce type d'éducation contribue au développement de la colonie sans toutefois menacer l'hégémonie blanche.

¹⁶ Phelps-Stokes Report, p. 113, Texte original : "Some indication of the important work of the settlers and farmers has been given in the paragraphs relating to the country and the Native people. They are concerned with the development of the soil, the greatest asset not only in the Colony, but of Africa, and they are approaching this vital service with the aid of an education which prepares them to attack new problems with intelligence. Many of them represent the cultured class of Great Britain. A number of them are Ex-servicemen".

¹⁷ Cet ancien fonctionnaire médical colonial démissionne du service colonial pour protester contre les confiscations de terres masai. Il dénonce alors avec véhémence la politique coloniale menée au Kenya.

¹⁸ Le modèle préconisé par Washington pour l'éducation des Noirs américains avait soulevé l'indignation de certains de ses contemporains. W. E. B. Dubois, dans un pamphlet de 1903, intitulé *Of Mr Washington and others* dénonçait une éducation entérinant la subordination des populations noires privées de droits politiques dans les états du sud des États-Unis.

¹⁹ King, K., *op. cit.*, p. 140. Texte original: "What the Africans need in Kenya is Knowledge, enlightening, the acquisition of the appetite which makes men seek the truth. He needs these exactly as the whole human race needs them".

L'*Education Ordinance* confirme, par ailleurs, le rôle des missions dans l'éducation :

« Le gouvernement ne doit plus être considéré comme faisant la charité aux missions : il est établi que les missions allègent la tâche du gouvernement dans le domaine de l'éducation et la majeure partie du coût de l'éducation doit par conséquent être prise en charge par le gouvernement dans la mesure où le gouvernement exerce son contrôle sur l'éducation dispensée dans les écoles missionnaires »²⁰.

Handwritten note:
Le gouvernement ne doit plus être considéré comme faisant la charité aux missions : il est établi que les missions allègent la tâche du gouvernement dans le domaine de l'éducation et la majeure partie du coût de l'éducation doit par conséquent être prise en charge par le gouvernement dans la mesure où le gouvernement exerce son contrôle sur l'éducation dispensée dans les écoles missionnaires.

Les modalités de cette coopération sont précisées en 1925. Le gouvernement paye les deux tiers des salaires des ~~enseignants africains~~ et les quatre cinquièmes de ceux des Européens. L'administration donne également des terres aux missions et finance la construction de leurs écoles. Au Kenya, l'avenir de l'éducation des Africains est discuté au sein de l'*Advisory Committee on Native Education* où siègent les différents acteurs européens de la colonisation (fonctionnaires, missionnaires et colons) mais aucun Africain n'est invité²¹.

Toutefois la collaboration entre les missionnaires et le gouvernement se révèle difficile sur le terrain. La faiblesse du personnel²² chargé de veiller à l'application des directives gouvernementales laisse une grande autonomie aux missions. En juillet 1925, le rapport d'inspection des écoles catholiques dans la province du Nyanza déplore la primauté des enseignements religieux. Les missionnaires, guidés par une logique expansionniste, privilégient le développement quantitatif. De leur côté, les responsables de l'administration se plaignent de ne pas trouver de bons artisans ou des employés efficaces parmi les Africains formés dans ces écoles²³. La faiblesse de ces établissements s'explique par l'absence de qualification des instituteurs, le manque de disponibilité des missionnaires absorbés par d'autres tâches religieuses, enfin les changements fréquents de personnel. Or le montant des subventions versées aux sociétés missionnaires par l'administration s'alourdit considérablement pendant l'entre-deux-guerres. Elles passent, en effet, de 14 000 £ à 38 253 £ par an entre 1923 et 1936²⁴.

Cette insatisfaction conduit le gouvernement à développer son propre réseau d'écoles. A partir de 1923, l'école de Machakos, en pays Kamba, forme 178 garçons aux métiers de tailleur, de maçon ou de charpentier. La volonté de former des artisans qualifiés conduit

²⁰ Kenya Colony and Protectorate, Education department : *Annual Reports*, Nairobi Government printer, 1925, p. 17. Texte original : "Government should no longer be regarded as assisting the missions : the missions should be regarded as lightening the task of government in the work of education and the major portion of the cost of education should be bore by Government provided the fullest supervision is exercised by Government over the education given in mission schools".

²¹ Colonial Office, Advisory Committee on Native Education in the British Tropical African Dependencies, *Education Policy in British Tropical Africa*, Londres, HMSO, 1925 (*Phelps-Stokes Report*), p. 136.

²² Il se limite à quatre inspecteurs et à un superviseur pour les écoles techniques.

²³ Bogonko S. N., *A History of Modern Education in Kenya (1895-1991)*, Nairobi, Evans Brothers Ltd, 1992, p. 27.

également le gouvernement à créer le *Native Industrial Depot* en 1926²⁵. Ces initiatives gouvernementales sont vécues comme une menace par les missionnaires. C'est dans ce contexte de vives rivalités que la fédération des églises protestantes décide de d'ouvrir une école secondaire et professionnelle pour les Africains à Kikuyu.

b/ L'*Alliance High School* (AHS)

Le gouvernement redoute que les missionnaires ne contrôlent l'élite de la colonie en gérant son seul établissement secondaire. Il propose donc d'ouvrir une école normale pour les Africains sur le site de Kikuyu. La mise en place de l'*Alliance High School* (AHS) est alors le fruit d'un compromis ; ses objectifs sont les suivants :

« Une école pour l'éducation avancée des élèves d'origine africaine dans laquelle l'influence et les enseignements chrétiens seront prédominants »²⁶.

Le 1er mars 1926, l'*Alliance High School* accueille ses vingt six premiers élèves. Les formations proposées sont diversifiées. L'agriculture occupe une place importante dans le cursus et, dès 1927, chaque élève est responsable de son propre jardin dont il doit tirer profit. En 1928, des enseignements professionnels comme la sténographie, la dactylographie et la menuiserie sont introduits. La vocation pratique de l'établissement est confirmée et maintenue jusqu'à la guerre. Mais les élèves de l'*Alliance High School* peuvent également suivre un cursus général en préparant le *Junior Secondary School Certificate (JSSC)*. Les résultats obtenus à cet examen sont médiocres : en 1935, la moitié des candidats le réussissent (26 sur 50)²⁷. Le fait qu'un quart des élèves de l'AHS, qui ont suivi la voie générale, ne trouve pas d'emploi à la fin de leur scolarité conforte les responsables coloniaux dans l'idée qu'il faut éviter d'orienter les Africains vers des formations générales sans débouché. Le directeur de l'éducation s'empresse de rappeler l'expérience de l'Inde où 19 000 étudiants se sont présentés à l'université de Calcutta, en 1926. Il souligne ainsi que les formations proposées à l'AHS doivent rester conformes aux besoins de l'administration qui sont largement satisfaits par la cinquantaine d'élèves formés chaque année dans cet établissement. Le développement quantitatif de l'éducation est donc étroitement contrôlé par les autorités coloniales qui souhaitent conserver la maîtrise de ces formations.

²⁴ Mutua R. W., *op. cit.*

²⁵ Phelps-Stokes Report, *op. cit.*, p. 117.

²⁶ Greaves L.B., *Carey Francis of Kenya*, Londres, Rex Collings, 1969, p. 57. Texte original : "A school for the higher education of pupils of African origins in which Christian teaching and influence will be dominant".

²⁷ Kipkorir B. E., *The Alliance High School and the origins of the Kenyan African elite 1926-1962*, Cambridge, St John's College, thèse de doctorat non publiée, 1969, p. 154.

c/ Les limites de l'éducation des Africains

En 1937, 12,5 % des jeunes Africains sont scolarisés. Ce taux est élevé en comparaison des autres colonies, notamment de l'AOF où 3 % des enfants fréquentent un établissement scolaire. Mais au Kenya comme ailleurs, les écoles missionnaires offrent seulement des cursus de deux à trois années qui correspondent au niveau élémentaire²⁸. L'enseignement primaire, d'une durée de 6 ans, est dispensé dans des *Central schools* et le niveau secondaire²⁹ est pratiquement inexistant comme le montre le tableau suivant³⁰ :

**Tableau 2: Scolarisation des Africains
par niveau en 1937**

Niveau	Nombre et %	
Élémentaire	96 983	96,8 %
Primaire	3 059	3 %
Secondaire	176	0,2 %

Source : Kenya Colony and Protectorate, Education department, *Annual Report 1937*,

Les limites quantitatives imposées à leur éducation sont une source de frustration pour les populations africaines de la colonie. En 1926, le gouvernement dépense environ 37 £ pour l'éducation d'un jeune européen, contre 7 £ pour un Africain³¹. Or ce sont les Africains qui contribuent le plus au budget de l'éducation de la colonie car les Européens de la colonie ne sont pas taxés avant 1937. Mais les établissements missionnaires subventionnés accueillent seulement 40 % des effectifs scolaires de la colonie, ce qui signifie que 60 % des jeunes Africains sont éduqués dans des écoles entièrement privées.

Les écoles missionnaires, qui représentent les neuf dixièmes des établissements élémentaires et les deux tiers des écoles primaires, ne satisfont pas les Africains. Ceux-ci se plaignent de recevoir une éducation trop limitée. En 1921, l'école de la CSM de Kikuyu connaît une grève importante qui entraîne la démission de 60 élèves. D'autres mouvements similaires apparaissent ailleurs pour protester contre la discipline trop sévère ou dénoncer un enseignement à caractère essentiellement religieux et technique. Les Africains rejettent des programmes et des filières réducteurs, ils réclament les mêmes apprentissages que les jeunes

²⁸ A titre de comparaison, la population scolaire du Nigeria se répartit de la manière suivante, en 1937 : 3 851 élèves dans le secondaire et 238 879 dans le primaire.

²⁹ C'est seulement en 1938 que l'*Alliance High School* offre un cursus secondaire complet de quatre années aux élèves qui débouche sur le *Cambridge School Certificate*. Les lauréats de cet examen peuvent poursuivre dans le supérieur.

³⁰ Furley O. W., " Education and the chiefs in East Africa " in *The Transafrican Journal of History*, vol. 1, 1971, pp. 60-83.

³¹ Kenya Government and Protectorate, Education department, *Annual Report 1930*, Nairobi, *Government printer*, 1931, pp. 9-10.

Européens, c'est-à-dire des enseignements académiques. Mais ils souhaitent aussi pouvoir poursuivre leurs études au-delà du seul cycle primaire³². C'est sur cette base que se développent les premières revendications scolaires africaines dans les années 1930.

B/ Une politique éducative inadaptée et contestée

Les Africains de la colonie perçoivent l'éducation comme un instrument d'intégration sociale. Ils réclament donc une éducation répondant aux changements rapides qui affectent leur société.

1/ Les mutations sociales et politiques de la colonie

a/ Des différenciations sociales accentuées par la crise

Les mutations économiques de l'entre-deux-guerres renforcent les différenciations sociales au sein des sociétés africaines. La crise économique mondiale des années 1930 modifie les équilibres existants. Les ressources des fermes européennes tournées vers les exportations chutent brutalement. Les emplois salariés reculent en passant de 160 000 à 132 000 entre 1929 et 1932. Les salariés africains désœuvrés sont alors contraints de retourner vers les réserves déjà surchargées. Ils alimentent également un important courant migratoire vers les villes, comme Nairobi, ou vers les régions moins peuplées comme la Rift Valley. Au début des années 1930, 110 000 Kikuyu vivent hors des réserves³³.

La crise a cependant épargné les exploitations africaines tournées vers les marchés intérieurs. Certaines connaissent même un regain de dynamisme. La valeur marchande de la production africaine triple en passant de 193 528 £ à 651 573 £ entre 1931 et 1937. C'est dans le district de Kiambu, proche de Nairobi, que la progression est la plus spectaculaire. Ces évolutions accentuent des différenciations sociales amorcées au lendemain de la Première Guerre mondiale. L'épanouissement de grandes exploitations africaines permet l'affirmation d'une bourgeoisie rurale. Elle est, en partie, composée de personnes éduquées qui ont obtenu des postes rémunérateurs dans les différents services gouvernementaux. Ces « *better paid men* », dont le nombre était déjà passé de 18 000 à 24 000 entre 1922 et 1929, rachètent des terres, notamment en pays kikuyu³⁴. Ils réalisent ainsi un investissement lucratif et symbolique qui leur permet de restaurer ou d'accumuler la richesse et la puissance perdues

³² Voir sur ce point, Mutua R. W., *op. cit.*

³³ Berman B., *Control and Crisis in Colonial Kenya, the dialectic of domination*, Londres, James Currey, 1990, p. 228.

³⁴ *Ibid.*, p. 224.

avec l'arrivée des Européens. L'administration coloniale s'appuie alors sur ce nouveau groupe qui réalise l'interface entre le monde moderne et les sociétés traditionnelles.

Koinange wa Mbiyu est représentatif de cette génération. Il est le fils d'un chef nommé par la première administration coloniale pour le récompenser de sa bienveillance à l'égard des Européens. Il succède à son père au début du siècle à la tête du district de Kiambu. Les terres de sa famille ont été aliénées, mais il a réussi à racheter sa propre exploitation dans les réserves³⁵. Le chef Koinange est un représentant de la nouvelle bourgeoisie rurale du Kenya qui gère et modernise des exploitations performantes ; les autres chefs nommés dans les années 1920 ont des parcours similaires. Philip Karanja a été éduqué à l'école de la CSM de Thogoto et s'est converti en 1907, il avait d'abord été le secrétaire de Kinyanjui, l'un des premiers *Paramount Chief*. Josiah Njonjo, dont la famille a toujours eu des liens avec les Européens, a fait partie du premier groupe d'élèves de la CMS de Kabete en 1908. Enfin, Waruhiu wa Kung'o a évincé son oncle Wawere, un chef de la première heure, dont il était devenu l'assistant³⁶. Le changement se fait donc dans la continuité ; les intérêts de ces nouvelles personnalités restent liés à ceux de la colonisation. Ils se différencient cependant de leurs prédécesseurs par leur adhésion aux modèles culturels européens.

b/ De nouveaux espaces d'expression pour les Africains

Après la Première Guerre mondiale et la crise de 1923, les autorités coloniales, soucieuses de désamorcer les crises politiques qui naissent des tensions nouvelles générées par la colonisation, introduisent des réformes administratives et politiques. L'amendement de la *Native Authority Ordinance* de 1924 crée les *Local Native Councils* (LNC) qui offrent un espace légal d'expression aux revendications des Africains. Les objectifs de ces assemblées sont définis en ces termes par le gouverneur Sir Robert Coryndon³⁷ :

« Pour encourager et développer le sens de la responsabilité et du devoir envers l'État parmi les membres les plus responsables et raisonnables de la population indigène »³⁸.

D'abord réservés aux districts les plus avancés, les LNC sont étendus à l'ensemble de la colonie ; le Kenya en compte 22 en 1938. Les représentants des LNC sont nommés par

³⁵ Clough, M. S., *Fighting two sides. Kenyan chiefs and politicians, 1918-1940*, Ninot, (Colorado), University of Colorado, 1990, p. 96.

³⁶ Wamagatta E. N., *Senior Chief Waruhiu wa Kung'o of Githunguri, Kiambu (1890-1952)*, mémoire de maîtrise non publié, University of Nairobi, 1988, p.120.

³⁷ Il est le gouverneur du Kenya entre 1922 et 1925. Il avait auparavant servi en Ouganda.

³⁸ Schilling, D., "Local Native Councils and the politics of education in Kenya, 1925-1939", in *The International Journal of African Studies*, 1976, vol. 9, p. 221. Texte original : "To encourage and develop a sense of responsibility and of duty towards the state among the more responsible and thoughtful of the native population".

l'administration, sauf dans les districts de l'ouest où ils sont élus³⁹. Le *District Commissioner* préside ces assemblées strictement consultatives. En dépit de ces limites structurelles, les LNC jouent un rôle essentiel dans le développement politique et social de la colonie. Ils disposent d'une relative autonomie financière qui leur permet d'initier des projets dans les domaines agricole, sanitaire et surtout scolaire.

Contrairement aux attentes du gouvernement, la création des LNC n'a pas fait disparaître les associations politiques. Après l'arrestation de Harry Thuku en mars 1922, son association est interdite. Seules les associations africaines modérées, comme la *Kikuyu Association* (KA) dans la province centrale et la *Kavirondo Taxpayers Association* dans la province du Nyanza, survivent. En 1924, un groupe de Kikuyu originaire de Fort Hall (Muranga aujourd'hui) ressuscite le mouvement plus radical de Thuku en créant la *Kikuyu Central Association* (KCA)⁴⁰. Les membres de cette association basée à Nairobi sont jeunes et la plupart d'entre eux ont reçu une éducation élémentaire. La KCA s'implante rapidement en pays kikuyu. En 1930, neuf responsables de la KCA sont élus dans le LNC de Fort Hall, et six dans celui de Kiambu. L'association publie à partir de 1928 un mensuel intitulé *Muigwithania*.

En 1928, la KCA adresse une pétition au gouverneur du Kenya. Les principaux griefs exposés concernent la terre, le monopole européen de la culture du café, le pouvoir judiciaire des chefs, les entraves à la liberté d'association, et enfin l'exil de Thuku. L'année suivante, la KCA décide d'envoyer l'un de ses représentants en Grande Bretagne, Johnston Kenyatta, pour présenter un mémorandum au *Colonial Office*⁴¹.

Dans un nouveau texte rédigé en 1940, les membres de la KCA demandent au *Colonial Office* d'appliquer les principes défendus dans le *Devonshire White Paper* de 1923 en intégrant vraiment les Africains dans la société coloniale :

³⁹ Schilling D., *op. cit.*, p. 222.

⁴⁰ En 1928, la KCA installe son quartier général à Fort Hall (Muranga).

⁴¹ En 1932, la *Land Commission* dirigée par M. Carter se penche sur les revendications des Africains. Mais la commission, dont deux des trois membres sont des fermiers blancs, maintient le *statu quo* en ne reconnaissant toujours pas la propriété privée des kikuyu. Lors de ces débats, la *Kikuyu Association* (KA) et la *Kikuyu Central Association* (KCA) affirment leurs différences dans leurs mémorandums respectifs. Alors que les partisans de la KCA dénoncent les aliénations, la KA réclame la reconnaissance de la propriété privée.

« Rejeter les initiatives africaines au nom de leur incompétence ne peut pas apporter de solution aux problèmes locaux. Fermer le marché aux Africains sous prétexte qu'ils n'ont pas l'esprit d'entreprise ne peut pas stimuler le développement économique de la colonie et son indépendance financière. Écarter les Africains des opportunités de formations ne risque pas d'augmenter le nombre de personnes susceptibles d'occuper des postes modernes pour des hommes modernes »⁴².

L'éducation apparaît donc comme un moyen de retrouver une place de choix dans des sociétés bouleversées. Elle est au cœur des discours et des actions politiques qui accompagnent ce mouvement de recomposition sociale dans les années 1930.

Les Africains dénoncent un système éducatif qui sert avant tout les intérêts des agents de la colonisation en maintenant artificiellement des structures sociales en cours de décomposition. Ils veulent, au contraire, des écoles qui répondent efficacement aux mutations sociales de la colonie. C'est le sens des premières revendications scolaires africaines qui apparaissent précisément dans les années 1930.

2/ Les premières revendications scolaires africaines

a/ Les Local Native Councils au secours de l'éducation des Africains

L'éducation des Africains est l'une des premières préoccupations des *Local Native Councils* (LNC)⁴³. Déçus par l'éducation missionnaire, Les membres de ces assemblées demandent au gouvernement de prendre en charge davantage d'écoles primaires et secondaires. Ils souhaitent également pouvoir créer leurs propres écoles laïques et indépendantes des missions. Pour réaliser ces projets éducatifs, les LNC lèvent des fonds. L'*Ukamba Native Council* institue ainsi une taxe de 3 sh. par personne pour contribuer aux projets scolaires, mais certaines communautés préfèrent donner des terrains pour y construire de nouvelles écoles⁴⁴. En 1926, l'éducation représente en moyenne 20 % du budget des LNC. Il existe cependant des variations importantes entre les districts. C'est dans les régions où la présence missionnaire est la plus forte que la mobilisation des assemblées locales est la plus spectaculaire. Les *Local Native Councils* du sud et du nord de la province du Nyanza se distinguent ; chez les Kikuyu de la province centrale, les districts de Fort Hall et de Kiambu

⁴² CO/533/543/2. *Petitions and memorial, Kikuyu people*, mémorandum de 1940 à Lord Hailey, p. 3. Le document est signé par le président, Joseph Kang'ethe et le secrétaire George Ndegwa de la KCA. Le texte original est : " To bar an African opportunities of self help in order to up-hold the view of his disqualification is not the solution of the local problem To close the market for Africans for the same of exposing his inadequacy to think as businessmen is not stimulation of Colonial economic development and financial independence. To segregate him from educational facilities in not to increase the number of useful able men needed to manipulated modern machinery for modern man ".

⁴³ Schilling D., *op. cit.*, p. 223.

⁴⁴ Furley O. W., *op. cit.*, p. 78.

sont les plus sensibles à ces questions. En 1927, dans la province du Nyanza, le LNC du district du Central Kavirondo prévoit d'accorder 30 000 sh. pour l'établissement d'une *Central School*, tandis que celui du North Kavirondo débloque 20 000 sh. pour l'établissement d'une *Junior Secondary School*⁴⁵.

Mais les responsables coloniaux accueillent ces projets avec réserve. Ils ne sont pas prêts à rompre le pacte colonial et prennent le parti des missions en vertu du « concordat » de 1924. Le gouvernement interdit donc aux LNC de construire de nouvelles écoles dans les zones où les missionnaires sont solidement établis. Dans les autres régions, des écoles gouvernementales élémentaires, financées par les LNC, sont créées comme à Kapsabet et à Tambach. Ces nouvelles écoles sont appelées *Government African Schools* (GAS) et non pas *Local Native Councils Schools* comme le souhaitaient les assemblées locales. Le gouvernement reste ferme dans sa volonté de contrôle des établissements scolaires de la colonie.

Les initiatives des LNC expriment le désir des populations africaines de la colonie de voir la politique scolaire du gouvernement évoluer. Il est clair que celle-ci ne répond plus aux exigences d'une société en pleine mutation. Les enjeux sociaux qui sous-tendent ces projets éducatifs expliquent alors la résistance de certaines assemblées. Dans le Nyanza, les conseils acceptent de donner une partie de leurs fonds aux missions, tout en conservant une réserve pour leurs propres projets repoussés à une date ultérieure. En revanche, les Kikuyu de Kiambu et de Fort Hall refusent catégoriquement d'aider les missions et continuent d'accumuler des fonds pour leurs propres écoles :

« Nous ne voulons pas que notre argent aille aux missions. Nous voulons nos propres écoles sur le fronton desquelles on lirait *Local Native Council School*. Il existe de nombreux emplois disponibles mais les missions ne nous ont pas donné une éducation suffisante pour les occuper »⁴⁶.

b/ L'école, un enjeu culturel et identitaire en pays kikuyu

En pays kikuyu, la querelle scolaire s'envenime sur fond de crise culturelle et religieuse. En 1929, les responsables de la *Church of Scotland Mission* (CSM) somment leurs fidèles de réaffirmer leur engagement religieux en renonçant à certaines pratiques traditionnelles comme

⁴⁵ Schilling D., *op. cit.*, p. 233.

⁴⁶ Schilling D., *op. cit.*, p. 234. Texte original : « *We do not want our money to go to a Mission. We want our own school with Local Native Council inscribed on it. There are many jobs going, but the Missions have not given us sufficient education to perform them* ».

l'excision⁴⁷. Les Kikuyu chrétiens se divisent sur la position à adopter. Ceux qui acceptent de renoncer par écrit à l'excision, les *Kirore*, s'opposent à ceux qui refusent de se soumettre, les *Karing'a*. Les chefs chrétiens, comme Koinange ou Waruhiu, se rangent du côté des *Kirore*. Les églises de la CSM se vident, et comme les instituteurs insoumis sont renvoyés, de nombreuses écoles sont contraintes de fermer. Or ces établissements avaient été mis en place grâce aux efforts des Africains qui ont donné des terres et construit les bâtiments. Les *Karing'a* de Kiambu réagissent alors en organisant leurs propres églises et leurs propres écoles indépendantes qui réalisent la synthèse entre les enseignements chrétiens et les traditions Kikuyu⁴⁸. Compte tenu des enjeux sociaux que représente alors l'école, ces initiatives ont des répercussions politiques immédiates.

Le LNC de Kiambu, frustré dans ses projets scolaires, soutient les écoles indépendantes. A l'issue de vives discussions entre modérés et radicaux, la majorité des membres de l'assemblée se prononce en faveur des écoles indépendantes par 13 voix contre 11. Le gouvernement dénonce les dangers d'écoles « non éclairées par une influence européenne »⁴⁹. Les chefs chrétiens, fidèles aux missions, partagent ces critiques et présentent ces écoles comme des pôles d'agitation ; elles menacent en fait leur propre pouvoir dans la région. La KCA, qui a pris le parti des écoles indépendantes, gagne en popularité en se faisant la garante de l'identité kikuyu.

Dans ce contexte politique, la querelle risque de radicaliser l'opinion publique africaine. Afin de rallier les modérés, le gouvernement multiplie les gestes en faveur des Africains. En 1934, ils sont invités à siéger dans les *Districts Education Boards*. Par ailleurs, les nouveaux programmes adoptés en 1935 réduisent considérablement la part des enseignements techniques⁵⁰. Enfin, trois nouvelles *Government African Schools* sont établies à Kakamega (North Nyanza) en 1932, à Kagumo (South Nyeri) en 1933 et enfin à Kisii (South Kavirondo) en 1935. Les LNC financent avec leurs fonds propres la construction des bâtiments, et contribuent pour moitié aux frais de fonctionnement des établissements. Mais les districts où les revendications sont les plus virulentes, notamment Kiambu, Fort Hall et le Central Kavirondo, n'obtiennent pas leurs propres écoles⁵¹.

⁴⁷ Archives Nationales du Kenya, Nairobi, CNC/7/257, *Report on Independent African Schools*, 1951, p. 1. L'un des chefs de cette croisade est le révérend Arthur de Kiambu, qui est membre du *Legislative Council* et de l'*Executive Council*.

⁴⁸ Ces initiatives rejoignent une tradition ancienne. Dans les années 1910, John Owalo, un ancien *Mission Boy* avait créé un mouvement indépendant dans l'ouest du Kenya, autour d'*Oboch School* à Asembo Location. Une action du même type était également apparue à Fort Hall (Muranga), en 1922, lorsque des parents d'élèves avaient décidé d'organiser eux-même l'éducation de leurs enfants. Pendant cinq ans une école africaine fonctionne dans des locaux de fortune avant que ne soit bâti un centre à Gakarara, en 1927 ; l'école est reconnue en 1928 par le gouvernement.

⁴⁹ Kenya Colony and Protectorate, Education department : *Annual Report*, Nairobi Government printer, 1930.

⁵⁰ Schilling D., *op. cit.*, p. 244.

⁵¹ Bogonko S. N., *op. cit.*, p. 51.

Au total, le bilan de cette première bataille scolaire reste mitigé. En 1938, malgré les promesses du gouvernement, aucune des *Government African Schools* n'offre de cursus secondaire. Or la contribution des LNC à l'éducation n'a cessé de s'alourdir. Ils financent, depuis 1934, les deux tiers du budget des écoles élémentaires. Leur mobilisation n'a pas porté les fruits escomptés. Déçus par la voie légale et modérée, les revendications scolaires des Africains glissent alors vers une sphère plus radicale en marge du système colonial⁵².

II/ Les pionniers de l'éducation supérieure

L'éducation est perçue par une part importante de la population africaine de la colonie comme un moyen de s'intégrer à la nouvelle société coloniale dominée par les Européens. Afin de partager leur savoir, les Africains doivent bénéficier des mêmes opportunités d'éducation pour acquérir des diplômes équivalents. C'est dans cette perspective que les formations à l'étranger commencent à intéresser une certaine catégorie d'Africains, car elles permettent précisément de préparer des diplômes universitaires inexistantes en Afrique de l'Est. La plupart de ces étudiants se dirigent alors vers l'Afrique du Sud, l'un d'entre eux étudie toutefois aux États-Unis. Les pionniers de cette éducation supérieure fort coûteuse appartiennent à la bourgeoisie africaine émergente qui entend ainsi renforcer sa position au sein de la société coloniale. Tant que ces formations sont limitées à ce petit groupe de nantis, elles sont tolérées par le pouvoir colonial. Mais au début des années 1940, celui-ci s'inquiète de l'élargissement de cette demande d'éducation supérieure qui risque à terme de menacer les équilibres sociaux de la colonie.

A/ Des opportunités réduites

La conception utilitariste de l'éducation qui est appliquée dans les colonies implique que les formations proposées aux Africains correspondent à des métiers possibles. Compte tenu de la ségrégation et de la forte hiérarchisation qui structure la société coloniale, les postes accessibles à cette population sont limités et nécessairement subalternes. Les Africains les plus méritants, qui ont achevé leur formation dans la colonie peuvent, s'ils le souhaitent, poursuivre en Ouganda au collège de Makerere, qui assure la formation du personnel qualifié pour les territoires d'Afrique de l'Est.

⁵² Schilling D., *op. cit.*, p. 233.

1/ Makerere

a/ Les premiers pas du collège ougandais

Le *Native Technical College* a ouvert ses portes en 1922 sur la colline de Makerere près de Kampala en Ouganda pour répondre aux besoins de main-d'œuvre qualifiée du protectorat. L'établissement est rebaptisé *Makerere College* en 1923 ; il prépare ses étudiants aux métiers de la santé, de l'agriculture, du génie et de l'enseignement. Dès 1925, le directeur de l'éducation d'Ouganda envisage de faire de Makerere « le collège universitaire du protectorat »⁵³. Après avoir accueilli le premier étudiant kenyan en 1927, les directeurs de l'éducation d'Afrique de l'Est, réunis à Dar es-Salam en 1929, officialisent la vocation inter-territoriale de Makerere. Les effectifs du collège, qui peut accueillir jusqu'à 350 étudiants, évoluent de la manière suivante :

Tableau 3: Effectifs de Makerere de 1922 à 1940

	Total	Ouganda	Kenya	Tanganyika	Zanzibar
1922	14	-	-	-	-
1928	92	-	1	-	-
1934	142	-	-	-	-
1935	150	127 (84,5%)	15 (10%)	8 (5,5%)	-
1940	181	113 (62,5%)	28 (15,5%)	31 (17%)	9 (5%)

Source: Macpherson M., *They built for the future, A chronicle of Makerere College 1922-1962*, Cambridge, Cambridge University Press, 1964.

b/ Une vocation ambiguë

Pour les responsables coloniaux, Makerere doit avant tout former le personnel susceptible d'être employé par les services de l'administration des territoires d'Afrique de l'Est dans l'une des quatre branches professionnelles (enseignement, services vétérinaires, services médicaux et agriculture). Mais les étudiants de Makerere peuvent également préparer le *Cambridge School Certificate*⁵⁴. Le développement des filières générales d'enseignement qui inquiètent les responsables coloniaux se fait donc de manière prudente. Un premier

⁵³ Macpherson M., *They built for the future, A chronicle of Makerere College 1922-1962*, Cambridge, Cambridge University Press, 1964, p. 9.

⁵⁴ Le cycle secondaire, d'une durée de quatre ans, est divisé en deux. Les deux premières années sont sanctionnées par le *Junior Secondary School Examination* (préparé à l'AHS, par exemple) et le cycle complet par le *Cambridge School Certificate*.

groupe d'étudiants prépare en deux ans le *Cambridge School Certificate* en 1933. Les candidats à cet examen ne bénéficient pas de bourses et ils doivent obligatoirement enchaîner sur l'une des formations professionnelles du collège. Les résultats de cette première édition sont laborieux. Seuls 6 des 14 étudiants inscrits se sont présentés aux épreuves. Mais aucun des cinq lauréats n'a obtenu un nombre suffisant de points pour entrer dans une université britannique (c'est ce que l'on appelle l'exemption à la qualification universitaire). Les deux premiers de Makerere poursuivent leurs études au collège universitaire d'Achimota en Gold Coast⁵⁵. Douze ans après son ouverture, le collège d'Afrique de l'Est reste avant tout une école professionnelle dont la vocation est de former les cadres africains de l'administration coloniale.

c/ Une éducation à la vie coloniale

Le modèle éducatif proposé à Makerere n'est pas précisément celui d'une université. Pour les responsables coloniaux, l'objectif de l'établissement est d'apprendre à ses étudiants un métier, mais aussi et peut-être surtout de les préparer à la vie coloniale. L'accent est mis sur l'obéissance et le service. C'est le sens du discours prononcé par le principal du collège, en 1932, à l'occasion de l'ouverture de la classe de préparation au *Cambridge School Certificate* :

« Cela ne fait aucun bien de s'entendre dire constamment que l'on est formidable, au risque de vous déplaire et au nom de ma profonde amitié, je vous dis que vous ne serez jamais vraiment formidables tant que vous n'aurez pas appris à préférer plus que tout les vertus de l'exactitude des actes et des propos, de la ponctualité et de l'humilité »⁵⁶.

Le collège de Makerere fonctionne comme une école secondaire élitiste britannique dont les rituels et habitudes sont exportés sous les tropiques. Son but est moins de transmettre un savoir que de 'forger des caractères' :

⁵⁵ Cet établissement, alors baptisé *Prince of Wales School*, est fondé, en 1927, grâce à l'engagement personnel du gouverneur britannique sensible à la question de l'éducation des Africains. Son directeur, Alec Fraser qui est le beau-frère du révérend Oldham, souhaite qu'Achimota devienne rapidement un établissement universitaire. En 1931, les premiers étudiants passent l'*External Degree* de Londres. Au Nigeria, *Yaba Higher College*, fondé en 1934, répond à la même logique bien qu'il propose des enseignements techniques.

⁵⁶ Macpherson, M. *op. cit.*, p. 20. Texte original : "It does not any good to be continually told he is wonderful, and so, risking your displeasure and in the name of real friendship, I tell you, you will never be really wonderful until you learn to value more highly the virtues of accuracy, both in deed and statement, punctuality and humility".

« Makerere était organisé sur le modèle des Public Schools et les uniformes gris, les chaussettes vertes avec leur bande rouge en haut et les casquettes à pompon étaient une source de fierté pour les étudiants dont la devise était Tugumikirizenga - Ougandahly dont la traduction est : en toutes choses soyons des hommes »⁵⁷.

Makerere propose des formations professionnelles et secondaires qui ne répondent pas aux aspirations de la jeunesse est-africaine. Celle-ci souhaite obtenir des diplômes équivalents à ceux des autres populations afin de jouir des mêmes bénéfices sociaux et politiques.

2/ Les nouveaux enjeux de l'éducation supérieure

A la fin des années 1930, des étudiants originaires des différentes régions de l'Empire colonial britannique viennent de plus en plus nombreux étudier en Grande-Bretagne. En 1943, la Sierra Leone a accordé 34 bourses d'études, la Gold Coast 55 et le Nigeria 57⁵⁸. Alors que dans les années 1930 certaines familles d'Afrique de l'Ouest comptent déjà trois générations de diplômés de l'université, les responsables d'Afrique de l'Est n'envisagent pas ce type de formation pour les ressortissants de la région :

« En ce qui concerne les étudiants africains indigènes de cette colonie, le problème de leur supervision ne se pose pas encore car les indigènes n'ont pas encore atteint le niveau d'éducation ou de civilisation pour exercer des métiers qualifiés et je pense qu'il faudra un certain temps avant qu'un Africain de cette colonie puisse étudier à l'université »⁵⁹.

Au Kenya, l'éducation supérieure est réservée aux populations immigrées de la colonie. Les Européens et les Indiens bénéficient de quelques bourses d'études. Mais les responsables coloniaux estiment que le niveau d'éducation des communautés africaines ne justifie pas d'étendre ces programmes à cette population qui peut, en outre, poursuivre ses études à Makerere⁶⁰.

Cette appréciation nie les aspirations des populations africaines en matière de formation. L'éducation est, pour les Africains, un moyen de s'intégrer aux dynamiques sociales nouvelles générées par la colonisation. Alors que les Européens et les Indiens du Kenya peuvent recevoir une formation universitaire en Angleterre ou ailleurs, les Africains de la

⁵⁷ Macpherson M., *op. cit.*, p. 15. Texte original: "Makerere was run very much on public school principles and the grey uniform with the green socks with red stripes at the top and the tasseled caps was a matter of pride for the students whose motto was Tugumikirizenga-Ougandahly translated 'In all things let us be men'".

⁵⁸ Ils reçoivent 100 £ par an pendant 3 ans, leur voyage et leurs frais médicaux sont cependant à leur charge.

⁵⁹ ANK, Nairobi, ED/1/1115, note du secrétaire de la colonie, le 1^{er} février 1933. Texte original : "In regard to Native African students from this Colony, the problem of their supervision has not yet arisen as natives have not yet reached the standard of education or civilization, required for the learned professions, and I am advised that it will be some considerable time before any African from this Colony will wish to study at a university".

⁶⁰ Goldthorpe J. E., *An African elite: Makerere college students 1922-1960*, Nairobi, Oxford University Press, 1965, p. 16.

colonie doivent se contenter de formations locales. La hiérarchisation des systèmes de formation ne fait que renforcer le désir d'éducation supérieure des populations dominées, qui est parfois ambivalent :

« L'élite africaine qui craignait de recevoir une éducation de seconde zone et avait tendance à sur valoriser le modèle britannique, avait alors développé des idées sur l'éducation qui allaient dans le sens de l'impérialisme »⁶¹.

Le diplôme universitaire devient, dans le contexte colonial, un enjeu social de première importance. Or seules des études à l'étranger permettent de décrocher ces titres. C'est dans ce contexte qu'une poignée d'Africains du Kenya entreprend, au début des années 1930, des études supérieures à l'étranger, aux États-Unis pour l'un d'entre eux et pour les autres en Afrique du Sud.

B/ Les premiers étudiants africains du Kenya à l'étranger

1/ L'attraction américaine

a/ Le rôle des États-Unis dans la formation des étudiants africains

Depuis leur fondation au XIX^{ème} siècle, les établissements qui avaient ouvert leurs portes aux Noirs des États-Unis comme Lincoln, Wilberforce ou Oberlin ont toujours accueilli des étudiants africains. Leur nombre augmente de manière significative dans la première partie du XX^{ème} siècle. Entre 1900 et 1941, 500 à 600 Africains étudient aux États-Unis, dont la majorité dans les états du sud⁶². Il s'agit surtout d'Africains de l'Ouest. *Lincoln College*, en Pennsylvanie, accueille, en 1939, 15 étudiants africains pour un effectif total de 319 élèves⁶³.

Le *Phelps-Stokes Fund* joue un rôle déterminant dans l'accueil des étudiants africains aux États-Unis grâce à l'engagement personnel de son directeur Thomas Jesse Jones. Il consacre 21 000 \$ entre 1911 et 1945 à la venue et à l'aide aux étudiants africains⁶⁴. De nombreux étudiants africains connaissent en effet des difficultés financières lors de leur séjour sur place. Pour éviter ces déconvenues, le PSF édite en 1929, une lettre d'information sur les

⁶¹ Nwauwa A. O., *Imperialism, Academe and Nationalism : Britain and University Education for Africans 1860-1960*, Londres, Frank Cass, 1997, p. 83. Texte original : "Caught between the fear of second rate education and over deification of British Standard, the ideas of the African elite at this time almost appear to cast to imperialism".

⁶² Rich. E.J., *op. cit.*, p. 62.

⁶³ Sherwood M., *Kwame Nkrumah, the years abroad (1935-1947)*, Legon, Ghana Freedom Publications, 1996, p. 29. Sur le rôle du collège de Lincoln, on peut se référer à Bond H. M., *Education for freedom, A history of Lincoln univerity, Pennsylvannia* Lincoln University, 1976. Cet établissement a notamment formé Azikiwe le leader politique du Nigeria et et Kwame Nkrumah, le futur président du Ghana en 1929 et 1935 respectivement. Avant la Deuxième Guerre mondiale, la majorité des étudiants vient d'Afrique de l'Ouest. 14 étudiants du Nigeria sont ainsi venus étudier aux États-Unis. En plus des ces Nigériens, 8 ou 10 étudiants viennent d'autres pays, notamment de Gold Coast, du Liberia, de la Sierra Leone et d'Ouganda.

⁶⁴ Rich E. J., *op. cit.*, p. 28.

études aux États-Unis, intitulée *Information for Africans planning to study in the United States of America*. Elle est distribuée aux missionnaires et aux personnes concernées par l'éducation des Africains dans les colonies. Thomas Jesse Jones s'efforce aussi de trouver des financements pour ces étudiants auprès des universités américaines et d'autres organisations philanthropiques comme la *Carnegie Corporation*⁶⁵.

Malgré ces efforts, une vingtaine d'étudiants africains originaires des colonies britanniques connaissent de graves difficultés financières en 1940⁶⁶. Thomas Jesse Jones met alors en place un fonds d'urgence pour les aider, qui est financé par la *Carnegie Corporation*⁶⁷. Mais face à la persistance des demandes d'aide, cet organisme commence à se montrer méfiant. Ses responsables souhaitent vivement que cet argent ne serve pas à faire venir de nouveaux étudiants ou à prolonger le séjour de ceux qui sont là.

La *Carnegie Corporation* exige également davantage de garanties de la part du PSF par rapport à ces étudiants :

« Le Phelps-Stokes fund garantit que les étudiants sélectionnés pour avoir des aides complémentaires doivent faire preuve de capacités réelles, d'une personnalité irréprochable et d'une véritable dévotion aux idéaux démocratiques et d'une sincère détermination à retourner en Afrique »⁶⁸.

D'autres critiques apparaissent aussi dans les milieux britanniques qui s'interrogent sur la pertinence de ces formations, notamment en temps de guerre :

⁶⁵ La *Carnegie Corporation* a été fondée en 1911. La *Rockefeller foundation* voit le jour en 1913. Dès leur création, la vocation de ces organisations philanthropiques était d'accompagner le développement du capitalisme par une politique sociale de préservation. Le financement de l'éducation des Noirs dans le cadre proposé par le *Phelps Stokes Fund* illustre l'action de ces organismes.

⁶⁶ Parmi ces étudiants ouest-africains figurent Azikiwe, Nkrumah, KO Mwadiwe, Nwafor Orizu, Mbonu Ojike, O Ikejiani, Nnodu Okongwu et Ako Adjei. En 1941, Nkrumah, Mwadiwe, Nwafor Orizu, Mbonu Ojike, fondent l'African students association of the US and Canada

⁶⁷ Columbia University, New York, archives de la *Carnegie Corporation Grants Committee*, boîte 291, conversation du 6 novembre 1940 entre W. M. Munford (secrétaire du comité inter-allié) et C. Dillard de la *Carnegie Corporation*.

⁶⁸ *Columbia University*, New York, Archives de la *Carnegie Corporation Grants Committee*, boîte 291. Lettre de T.J. Jones à C. Dillard, le 14 septembre 1942. Texte original : *The Phelps-Stokes Fund gives the assurance that the students selected for supplementary aid must give evidence of real ability, high standards of character, genuine devotion to democratic ideals and sincere determination to return to Africa* ».

« De plus, je voudrais personnellement pouvoir être sûr que les étudiants de la zone sterling réalisent bien que, dans la mesure où ils drainent de l'argent d'ici pour leur éducation, leurs besoins personnels passent avant les besoins du Commonwealth liés à la guerre ; dans ces conditions ils prennent des fonds qui pourraient être utilisés ailleurs et mettent donc en péril l'effort de guerre et la liberté de leur peuple ; cependant si l'on raisonne sur le long terme, un jeune homme est susceptible de rendre des services suffisamment valables pour justifier une telle action. J'ai cependant le sentiment qu'ils devraient séjourner hors d'Afrique le minimum de temps pour faire des études minimum »⁶⁹.

Mais pour Thomas Jesse Jones, ces formations ne peuvent qu'être bénéfiques aux territoires coloniaux car elles contribuent à diffuser le modèle éducatif de l'adaptation. C'est dans ce contexte qu'il soutient le premier africain du Kenya dans son entreprise d'éducation aux États-Unis en 1927.

b/ L'aventure américaine de Mbiyu Koinange

En 1924, le chef du district de Kiambu, Koinange wa Mbiyu, impressionné par les discours d'Aggrey lors du passage de la *Phelps-Stokes Commission*, décide d'envoyer son fils, Peter, étudier aux États-Unis⁷⁰. Il explique ainsi sa décision :

« Comme les Blancs sont très intelligents et que les Kikuyu sont moins sages, ce qui va suivre est que lorsque les Kikuyu seront devenus sages et auront des fils éduqués, ces fils réaliseront combien leurs pères ont été déçus et trompés par les Blancs. Cela les conduira à ne plus faire confiance aux Blancs »⁷¹.

L'expérience de Koinange aux États-Unis est tout à fait originale. Il est le premier africain du Kenya à se lancer dans pareille aventure grâce à l'aide matérielle et financière du *Phelps-Stokes Fund*. Son parcours sert de modèle aux Africains qui se lancent dans ce même type d'études deux décennies plus tard. Peter Koinange quitte l'*Alliance High School* et entre, en septembre 1927, à *Hampton Institute*, en Virginie, afin de poursuivre, à vingt ans, son éducation secondaire. Ses études sont d'abord financées par son père⁷². Il termine son cycle

⁶⁹ Columbia University, New York, archives de la Carnegie Corporation Grants Committee, boîte 291. Lettre de W.M. Munford à C. Dillard, le 4 décembre 1940. Texte original : " In addition I would personally like to feel sure that students from the sterling area realise that to the extent that they bring money from there for this schooling, their personal careers are being put before the war needs of the commonwealth and in so far as this is so they are taking funds needed elsewhere, imperilling the war effort and the freedom of their people ; now on a long term basis, a young man may be able to rend a sufficiently valuable service to his country to justify such action. But I feel too, that he should only stay out of Africa for the minimum time and to complete a minimum course ".

⁷⁰ Drake St Clair F., *op. cit.*, p. 164.

⁷¹ Koinange J. M., *Koinange wa Mbiyu, Mau-Mau's misunderstood leader*, Sussex, The book guild ltd, 2000. p. 58. Texte original : « As the white people are very clever people and the Gikuyu are less wise, what will follow is that when Gikuyu have got wise, educated sons, these sons will consider what deceits and cheating their fathers have suffered from the whites. And this will lead to mistrust of the whites ".

⁷² Schomburg Center, New York, Phelps-Stokes Fund archives, *Personal Files*, Koinange, le 28 octobre 1927.

d'études en 1931⁷³. Après cette formation initiale, Peter Koinange obtient une bourse partielle du PSF pour préparer une licence à l'*Ohio State University*⁷⁴.

Mais Peter commence à avoir des difficultés financières. L'argent tarde à venir du Kenya et les possibilités d'emplois sont souvent limitées. Il a fait un emprunt à la YMCA qu'il n'arrive pas à rembourser. En février 1932, le PSF débloque sa situation en payant directement ses dettes à l'université. En dépit des efforts de Koinange qui travaille l'été dans des camps de vacances, et pendant l'année dans une ferme de la région, ses problèmes financiers sont récurrents⁷⁵. Koinange obtient sa licence en 1934.

Il souhaite poursuivre ses études aux États-Unis en étudiant une année de plus au *Teachers' College* de Columbia. Le jeune homme justifie ainsi sa volonté de poursuivre :

« Recevoir une meilleure éducation de telle sorte que je puisse aider les autres indigènes lorsque je rentrerai au Kenya »⁷⁶.

Pour aider Peter Koinange à faire face à ses nouvelles difficultés financières, Thomas Jesse Jones s'adresse directement au gouvernement du Kenya pour qu'il contribue à ses études. Il apprend alors que le *Local Native Council* a essayé de débloquer une subvention de 2 600 sh. Mais cette initiative a été refusée par le gouvernement qui ne souhaite pas créer de précédent en encourageant les études supérieures des Africains. Mais Thomas J. Jones insiste. Il explique notamment dans une lettre de janvier 1936 que le PSF ne peut pas payer le second semestre d'études de Koinange à Columbia qui se monte à 147,50 \$. Il ne dispose pas non plus de l'argent nécessaire à son retour. En dépit de ses divers emplois (il travaille quatre jours par semaine à la cafétéria de l'université, mais aussi un peu pour la l'église presbytérienne), ses difficultés financières persistent. Peter Koinange reçoit finalement une bourse du doyen de l'université de 97,50 \$, qui est complétée par le *Phelps-Stokes Fund*. Entre temps le gouvernement du Kenya lui a accordé une aide de 50 £, qui doit lui permettre de payer son billet de retour⁷⁷.

Mais Peter Koinange ne semble pas décidé à rentrer. Il souhaite rester un an de plus aux États-Unis pour étudier la phonétique afin de faire une grammaire ou un dictionnaire Kikuyu.

⁷³ Koinange J. M., *op. cit.*, p. 60. Le passage de Koinange à Hampton est matérialisé au *Hampton university museum* avec la *Koinange collection* qui contient des objets variés de la culture kikuyu envoyés par le chef Koinange.

⁷⁴ *Schomburg center*, New York, *Phelps-Stokes Fund archives*, personal files, Koinange. Lettre de P. Koinange à T. J. Jones, lettre du 16 janvier 1932.

⁷⁵ *Schomburg center*, New York, *Phelps-Stokes Fund archives*, personal files, Koinange. Lettres du 19 février 1932 et du 28 mars 1932 (cf. annexe, pp. 461-462.).

⁷⁶ *Schomburg center*, New York, *Phelps-Stokes Fund archives*, Personal files, Koinange, Lettre de Koinange à Jones le 21 août 1935. Texte original : " To equip my self with better education so that I may help other natives when I return to Africa ".

⁷⁷ *Schomburg center*, New York, *Phelps-Stokes Fund archives*, personal files, Koinange. Une note de Dougall de Nairobi, le 26 mars 1936.

Le gouvernement du Kenya n'approuve pas ce nouveau projet. Il lui demande instamment de rentrer pour prendre un poste d'enseignant plutôt que de se lancer dans de nouvelles recherches linguistiques⁷⁸. Thomas Jesse Jones est lui aussi déçu par l'attitude de l'étudiant kenyan ; il se confie au directeur de l'*International House* :

« Je suis convaincu qu'il a adopté l'attitude de presque tous les étudiants africains, à savoir de rester ici au-delà de toute raisonnable nécessité et sans ressources adéquates »⁷⁹.

Dans ces conditions le *Phelps-Stokes Fund* ne peut plus rien pour Peter Koinange. Celui-ci décide finalement de poursuivre ses études en Grande-Bretagne. T.J. Jones est soulagé que le jeune homme ait finalement su mettre un terme à ses études aux États-Unis. Il espère alors qu'il rentrera au Kenya en apôtre de son modèle d'éducation :

« Il semble être dans un excellent état d'esprit, tout à fait coopératif et reconnaissant de ce que le Kenya a fait pour lui avec le PSF et le gouvernement. J'espère que son expérience en Angleterre renforcera sa préparation à servir au Kenya. C'est un jeune homme doué, doté d'une personnalité agréable. Bien encadré, je crois qu'il peut exercer une influence positive »⁸⁰.

Peter Koinange quitte les États-Unis le 6 octobre 1937, après 10 années passées dans ce pays, avec une maîtrise de sociologie de l'université de Columbia. Il s'embarque alors pour l'Angleterre où il compte suivre la formation de fonctionnaire colonial de Cambridge. Il prépare finalement le diplôme d'éducation de l'Institut d'Éducation de l'université de Londres. Pendant son séjour, il retrouve son compatriote Jomo Kenyatta. Ce dernier vit dans ce pays depuis 1931, où il a entrepris des études d'anthropologie à la LSE⁸¹.

Lorsqu'il rentre au Kenya, en 1938, Peter Koinange est l'Africain le plus diplômé de la colonie. Au cours de sa longue formation, il s'est progressivement écarté du modèle rêvé par Thomas J. Jones. S'il désire fermement mettre son expérience au service de son pays et de ses compatriotes, c'est pour mieux les aider à se défendre contre un système colonial oppressif. Son désir de se réapproprier sa culture africaine après toutes ces années à l'étranger passe

⁷⁸ Schomburg center, New York, Phelps-Stokes Fund archives, personal files, Koinange. Lettre de Dougall, le 10 juillet 1936.

⁷⁹ Schomburg center, New York, Phelps-Stokes Fund archives, Personal Files, Koinange. Lettre de T. J. Jones au directeur de l'éducation au Kenya, le 30 septembre 1936. Texte original : "I am convinced that he has adopted the attitude of almost all African students, namely to stay here beyond any reasonable necessity and without available funds".

⁸⁰ Schomburg Center, New York, Phelps-Stokes Fund archives, Personal Files, Koinange. Lettre de Jones à Gilbert Morris, le directeur de l'éducation du Kenya, le 7 octobre 1936. Texte original : "He seems to be in very good spirits, entirely cooperative and appreciative of what Kenya had been done in his behalf with by the PSF and the Kenya government. I hope that his experiences in England will further strengthen his preparation for service in Kenya. He is a young man of ability and pleasing personality. With synoptic guidance, I believe that he will exert a helpful influence".

⁸¹ Il est formé par B. Malinowski. En 1938, il publie son doctorat sur la société traditionnelle kikuyu sous le titre *Facing Mount Kenya*.

symboliquement par un changement de prénom. Il adopte, en effet, le prénom de son grand-père Mbiyu⁸².

Le parcours de Mbiyu Koinange reste cependant isolé. Il faut attendre la fin de la Deuxième Guerre mondiale pour que d'autres Kenyans partent étudier aux États-Unis. Dans les années 1930, les premiers étudiants du Kenya se rendent plutôt en Afrique du Sud, une destination plus proche et donc moins coûteuse.

2/ La filière sud-africaine

a/ Les premiers étudiants

A partir de 1935, une poignée d'étudiants kenyans entreprend des études universitaires en Afrique du Sud. La proximité de ce pays, l'usage d'une langue commune et, surtout, l'existence de structures d'éducation supérieures réservées aux Africains sont autant de facteurs qui favorisent la venue de ces étudiants.

Le premier Africain du Kenya à recevoir une éducation sud-africaine est Eliud Mathu⁸³. Ce jeune Kikuyu originaire du district de Kiambu, dans la province centrale, étudie à Fort Hare entre 1927 et 1933 où il obtient une licence⁸⁴. Il enseigne ensuite à l'*Alliance High School*. E. Mathu complète son cursus universitaire en effectuant deux années d'études au *Baillol College*, de l'université d'Oxford, entre 1938 et 1940. Dans le cadre de ses études d'anthropologie, il s'intéresse au rôle des missionnaires dans les sociétés traditionnelles africaines⁸⁵. C'est Margery Perham⁸⁶ qui organise la venue de Mathu à Oxford, où elle enseigne⁸⁷. A son retour en 1940, Eliud Mathu reprend son poste d'enseignant à l'*Alliance High School*⁸⁸. Mais le conflit qui l'oppose au nouveau directeur de l'établissement le conduit à démissionner en 1942 pour établir sa propre école indépendante dans son village natal de Waithaka. Tout comme celle de Mbiyu Koinange aux États-Unis, l'expérience éducative d'Eliud Mathu sert de modèle pour les jeunes Kikuyu de la région. En tant qu'enseignant à

⁸² Drake St Clair F., *op. cit.*, p. 174.

⁸³ Eliud Mathu est né vers 1910 dans la circonscription de Dagoretti (district de Kiambu, province Centrale). C'est un Kikuyu. Son canton dépend du chef Kinyanjui, auquel il est apparenté de manière indirecte. Mathu a été éduqué à la *Church of Scotland Mission* avant de poursuivre ses études en Afrique du Sud. Il débute une carrière politique en tant que membre africain du Conseil législatif du Kenya à partir de 1944. Mais ses prises de positions en faveur du gouvernement colonial pendant la guerre des Mau-Mau entraînent son éclipse politique à partir de 1957. Il revient à la vie publique, après l'indépendance, en tant que secrétaire personnel de Kenyatta.

⁸⁴ Roelker J. R., *Mathu of Kenya : a political study*, Stanford, California, Hoover Institution Press, 1976, p. 2.

⁸⁵ Rhodes House Library, Oxford. RHO. Mss. Brit. EMP. s. 468/434/1. Lettre du 15 juin 1940, d'Eliud Mathu à Margery Perham.

⁸⁶ Margery Perham (1895-1982). Après des études d'histoire à Oxford, elle occupe différents postes d'enseignement et de recherche au sein de cette université en étant rattachée au *Nuffield College*. Elle commence à s'intéresser à l'Afrique dans les années 1930 en effectuant plusieurs séjours de recherche. Elle contribue à l'élaboration de l'enquête menée en Afrique par Lord Hailey en 1935. Margery Perham participe également aux groupes qui s'intéressent au développement de l'éducation supérieure dans les colonies. Elle fait notamment partie de l'*Advisory Committee on Education in the Colonies* et de l'*Inter-University Council*.

⁸⁷ Rhodes House Library, Oxford. RHO. Mss. Brit. EMP. s. 468/434/1. Lettre du 9 août 1937, d'Eliud Mathu à Margery Perham.

⁸⁸ Kipkorir B. E., *Biographical Essays on Imperialism and collaboration in colonial Kenya*, Nairobi, Kenya Literature Bureau, 1980, p. 135.

l'AHS entre 1933 et 1942, il a été en contact direct avec les candidats éventuels aux études supérieures.

Six jeunes Kenyans partent en effet étudier en Afrique du Sud entre 1937 et 1943. Il s'agit de Johnattan John Njoroge, qui entre en 1937 à Fort Hare, où il étudie jusqu'en 1942. Thomas Kabetu le rejoint ensuite en 1939. Celui-ci inaugure un parcours sud-africain emprunté par un nombre grandissant de ses compatriotes au cours de la décennie suivante. Il entre d'abord à *Adams College*, pour deux années afin de compléter son cycle secondaire et préparer la qualification de l'université d'Afrique du Sud. Après avoir réussi cet examen il est admis ensuite à Fort Hare pour préparer, en trois ans, un diplôme universitaire. Deux autres Kenyans lui emboîtent le pas, l'année suivante, en 1940, avec des parcours similaires. Il s'agit de David Waruhiu et de Charles Njonjo. Enfin, le mouvement se poursuit de manière ralentie pendant la guerre avec l'arrivée, en 1943, de Cyrus Muhoya, bientôt suivi par Aram Kibue.

Comme l'explique Charles Njonjo, l'Afrique du Sud offrait alors la seule chance pour les jeunes Africains de suivre une formation universitaire. Ils pouvaient en effet préparer l'examen de qualification à *Adams College*, ce qui n'était pas possible alors au Kenya, ni même en Ouganda. Lui-même a suivi des études secondaires en Ouganda, au *King's College* de Budo, tout comme d'ailleurs Thomas Kabetu⁸⁹.

b/ Le modèle sud-africain

A l'instar des autres territoires administrés par les Britanniques, l'éducation des Africains est confiée aux missionnaires. Dès le milieu du XIX^{ème} siècle, certaines congrégations envisagent d'établir des écoles post-primaires pour donner aux jeunes Africains un savoir faire agricole et technique. Le premier établissement de ce type est établi par la mission presbytérienne écossaise, en 1841, à Lovedale :

« Pour former la jeunesse bantoue aux métiers manuels et pour les préparer à devenir des interprètes des évangélistes et de maîtres d'école dans leur propre communauté »⁹⁰.

Cette école devient un modèle d'éducation pour les Africains. Encouragés par leur succès, les Écossais ouvrent alors un établissement similaire dans la province du Natal, il s'agit du collège d'Adams. La vocation pratique de ces établissements les différencie nettement des écoles anglicanes et méthodistes qui cherchent plutôt à reproduire en Afrique le

⁸⁹ Entretien avec Charles Njonjo, le 4 février 1999, à Nairobi (domicile).

⁹⁰ Ajayi Ade J.F., *The African experience with higher education*, Londres, James Currey, 1996, p. 32. Texte original : " *To train Bantu youth in industrial occupations and to fit them to act as interpreters, evangelist and school masters amongst their own people* ".

modèle des *Public Schools* britanniques. Clarkbury, où a étudié Nelson Mandela, illustre ce dernier type d'établissement. L'idée communément admise en Afrique du Sud est alors qu'une éducation trop poussée pour les Africains risquerait de déstabiliser l'hégémonie blanche. C'est donc en marge des établissements universitaires classiques, pratiquement réservés aux Blancs, que se développe une institution d'enseignement supérieur destinée aux Africains⁹¹.

L'*Inter-State Native College* de Fort Hare, dans la province du Natal, accueille en 1916 vingt Africains (dont deux femmes) et deux Européens. La direction de l'établissement est confiée aux presbytériens écossais. Son directeur, qui a visité l'Institut de Tuskegee dans les années, est convaincu de la pertinence du modèle américain d'éducation. A partir de 1923, l'établissement offre les diplômes externes de l'université d'Afrique du Sud et ses filières se diversifient avec des formations scientifiques et médicales en 1937. A cette date, le collège accueille 150 étudiants. C'est seulement en 1951 que Fort Hare devient un collège universitaire autonome.

Fort Hare est le premier et pendant près de vingt ans le seul établissement du continent à conférer aux Africains des diplômes universitaires. Nelson Mandela, qui a fréquenté l'établissement entre 1939 et 1941, se souvient ainsi du collège :

« Pour les jeunes Sud-africains noirs, comme moi, c'était Oxford et Cambridge, Harvard et Yale en même temps »⁹².

c/ Profil du groupe et enjeux de ces formations

Du point de vue du gouvernement colonial, les études en Afrique du Sud offrent certaines garanties. Ses conditions sociales et politiques rendent cette destination acceptable aux yeux de l'administration coloniale. En effet, comme au Kenya, les Africains y sont soumis à une étroite ségrégation.

Les étudiants du Kenya qui partent en Afrique du Sud dans les années 1930 sont presque tous des Kikuyu originaires de la région de Kiambu. Ils ont, en outre, fréquenté le même établissement scolaire, l'*Alliance High School* de Kikuyu. Cette école missionnaire est alors dirigée par des Presbytériens écossais, tout comme les collèges d'Adams et de Fort Hare en Afrique du Sud. Les contacts personnels des membres de cette congrégation ont facilité les

⁹¹ Les établissements supérieurs d'Afrique du Sud se structurent, en 1916, au sein de l'*University of South Africa* (UNISA). On distingue alors les collèges universitaires Afrikaans réservés aux Blancs et les établissements anglophones qui accueillent, de façon rare, des étudiants non-européens. D'une manière générale, ces établissements ne sont pas destinés aux étudiants africains.

⁹² Mandela N., *Un long chemin vers la liberté*, Paris, Fayard, 1995 (1994), p. 57.

démarches des jeunes Kenyans⁹³ Enfin, les familles de ces premiers étudiants entretiennent des relations privilégiées avec les missionnaires et, de manière plus générale, avec les acteurs européens de la colonisation.

Le père de Njoroge était cuisinier à la mission presbytérienne de Kikuyu, celui de Kabetu était évangéliste, tandis que C. Njonjo, D. Waruhiu et C. Muhoya sont des fils de chefs convertis⁹⁴. Les premiers étudiants sont donc issus de familles intégrées aux rouages coloniaux. L'éducation supérieure apparaît alors comme un moyen de consolider la position de la famille en période de forte mutation. Ces formations représentent, en effet, un investissement social et économique majeur. Dans la mesure où les étudiants ne bénéficient d'aucune aide financière pour leurs études, ces parcours sont de fait réservés aux nantis, à ceux qui, d'une manière ou d'une autre, bénéficient du système colonial. C'est ce qui explique la bienveillance des responsables de la colonie à l'égard de ces pionniers de l'éducation supérieure.

C/ Le gouvernement colonial face aux ambitions éducatives des Africains de la colonie

Le retour des premiers étudiants dans la colonie, auréolés d'un très grand prestige social, suscite de nouvelles vocations. L'augmentation de la demande au début des années 1940 amène alors le pouvoir colonial à adopter une attitude moins conciliante à l'égard de ces projets de formation.

1/ Les velléités de contrôle du gouvernement colonial

a/ Décourager les étudiants

A partir de 1941, le gouvernement s'efforce de décourager les candidats africains aux études à l'étranger. Ainsi, le 19 décembre 1941, le gouvernement du Kenya n'autorise pas Cyrus Mutonga Muyoha, qui est fils du chef Muhoya, à aller étudier à *Adams College* dans le Natal. Le directeur de l'éducation se montre très ferme et invoque le préjudice qu'un tel départ causerait au département d'éducation. Cyrus a étudié à Makerere et il enseigne, depuis seulement un an, à l'école missionnaire de Tumutumu. On lui demande donc de poursuivre d'abord son expérience professionnelle avant d'envisager des études à l'étranger. Son père renouvelle sa demande l'année suivante, mais il se heurte à un nouveau refus. Le directeur de

⁹³ Entretien avec James Mungai, le 17 janvier 2001, Nairobi (domicile).

⁹⁴ Ce dernier est cependant originaire de Nyeri.

l'éducation suggère que Cyrus passe le *Cambridge School Certificate* au Kenya. Mais rien ne semble faire fléchir la détermination du chef et c'est finalement le directeur de Tumutumu qui intercède pour que Cyrus Muhoya puisse rejoindre le collège d'Adams en janvier 1943⁹⁵.

Un autre jeune homme, James Aram Njao Kibue, montre la plus grande ténacité pour conjurer les multiples refus de l'administration. Cet ancien étudiant de *Mangu High School* (l'école secondaire catholique du Kenya) réussit à entrer à Adams en Afrique du Sud le 20 janvier 1944, après une année de discussions⁹⁶. Le père du jeune homme ne comprend pas pourquoi le gouvernement lui refuse son autorisation alors qu'au cours des dix dernières années, personne n'a jamais été empêché de partir. Il multiplie alors les courriers à l'administration coloniale pour plaider sa cause. Son fils souhaite préparer un diplôme universitaire qui n'existe pas en Afrique de l'Est et il est en mesure de financer ses études. Dans ces conditions, il n'y a aucune raison de lui refuser cette permission⁹⁷. Le *Chief Native Commissioner* (CNC) finit par accéder à sa demande : Kibue obtient la permission de partir.

b/ Les craintes de l'administration coloniale

Ces tentatives de découragement et bien souvent ces refus sont motivés par la crainte de devoir gérer une élite africaine trop nombreuse que la société coloniale n'est pas en mesure d'absorber. C'est pour cette raison que l'administration coloniale cherche à empêcher les étudiants africains de la colonie de poursuivre à l'étranger.

Le directeur de l'éducation du Kenya explique au secrétaire d'État aux colonies ses réticences à laisser des Africains suivre un cours d'administration avec des Européens en Grande-Bretagne :

« Selon moi, il serait fort mal avisé d'envoyer des Africains du Kenya à Londres pour suivre un cours de ce type maintenant et même dans les années à venir.(...) Je ne pense pas que nos Africains supporteraient la vie de Londres (...) Quand bien même nous enverrions des Africains susceptibles de tirer parti de ces formations, nous avons peu ou pas de fonctionnaires européens capables de les encadrer à leur retour- les Africains seraient les plus qualifiés »⁹⁸.

→ [Makerere sert alors d'exutoire à cette demande d'éducation supérieure. Les responsables coloniaux estiment, en effet que les étudiants de la région n'ont pas le niveau requis pour

⁹⁵ ANK, Nairobi, ED/1/2544. Lettre du directeur de l'éducation, le 26 août 1942.

⁹⁶ ANK, Nairobi, ED/3/2721. Lettre du directeur de l'éducation, le 30 octobre 1943.

⁹⁷ ANK, Nairobi, ED/3/2721. Lettre du père de l'étudiant au secrétaire en chef, le 22 décembre 1943.

⁹⁸ ANK, Nairobi, ED/3/3181. Note du directeur de l'éducation, le 16 juin 1943. Texte original : "In my view it will be most unwise to send any Africans from Kenya to London in order to undergo a course of this kind at present or for a good few years to come (...) I do not think that our Africans could stand up to London life (...). Even if we were to send Africans who could take full advantage of it we have few or no Europeans officers who could supervise them on their return - the Africans would be the better qualified".

continuer à l'étranger. Dans cette logique, ils considèrent que ceux qui demandent à partir ont en général échoué aux examens et ont terminé leurs études en Ouganda ou au Tanganyika⁹⁹. Ce point de vue, qui traduit l'aveuglement des responsables coloniaux, ne prend pas en compte le désir et les motivations des populations africaines en matière d'éducation.

2/ L'isolement du gouvernement colonial dans ses stratégies d'obstruction

Le directeur de l'éducation essaye de prendre des mesures plus sévères pour canaliser cette demande d'éducation supérieure. Il souhaite notamment contraindre les élèves de Makerere à travailler cinq ans pour le gouvernement. Les candidats aux études à l'étranger devront, par ailleurs, avoir terminé leurs études secondaires et réussi le *Cambridge School Certificate*. Enfin, dans tous les cas, ces initiatives doivent rester strictement privées et aucune aide financière du gouvernement ne pourra être envisagée.

Ces différentes propositions sont soumises aux services juridiques du gouvernement du Kenya qui rend ses conclusions le 23 février 1942. La *Native Pass Ordinance* est modifiée le 1^{er} mai 1942 afin de soumettre les migrations d'étudiants à l'approbation du directeur de l'éducation. Les candidats au départ doivent en outre s'acquitter d'une caution afin que leur éventuel rapatriement ne soit pas à la charge de la colonie¹⁰⁰.

Les dispositions prises sont nettement plus modérées que les propositions avancées par le directeur de l'éducation. La question de l'engagement quinquennal des étudiants de Makerere est juridiquement difficile à mettre en place et elle ne peut en aucun cas constituer une raison suffisante pour refuser un passeport. Le seul motif de refus est le manque de ressources financières des candidats. D'autre part, le contrôle des étudiants en Afrique du Sud est possible grâce à la coopération de ce gouvernement, mais de telles dispositions ne peuvent être étendues de manière systématique à d'autres pays comme les États-Unis. Enfin, il n'est pas possible de refuser toute aide financière à un étudiant poursuivant des études inexistantes en Afrique de l'Est¹⁰¹.

Le gouvernement ne peut pas vraiment empêcher les étudiants de partir. Officiellement, tout ressortissant de la colonie est libre de se rendre à l'étranger pour y poursuivre des études. La détermination grandissante des Africains du Kenya à obtenir une éducation plus avancée fragilise alors la position des responsables coloniaux.

⁹⁹ ANK, Nairobi. PC/NZA/3/6/160. Note de l'inspecteur des écoles du Kenya, le 14 août 1944.

¹⁰⁰ ANK, Nairobi. ED/3/2721. Note du secrétariat du 16 février 1942. Voir texte en annexe.

¹⁰¹ ANK, Nairobi. ED/3/2721. Lettre du conseiller juridique de la Couronne au directeur de l'éducation le 23 février 1942.

3/ Une pression accrue de la part des populations africaines

a/ L'isolement du gouvernement kenyan

Lors de la conférence des directeurs de l'éducation d'Afrique de l'Est en avril 1943, le représentant du Kenya cherche à démontrer les dangers d'un trop grand développement des études supérieures pour les ressortissants des colonies :

*« Il est souhaitable pour de multiples raisons de renforcer les règles au-delà des réglementations d'immigration existantes pour limiter l'exode des étudiants africains du Kenya vers des écoles et des collèges universitaires sud-africains »*¹⁰².

Mais le directeur de l'éducation du Kenya n'a pas convaincu ses collègues. En effet, l'exode en question peut être très précisément quantifié : six étudiants africains du Kenya sont partis étudier en Afrique du Sud entre 1937 et 1943. Les membres de la conférence admettent la nécessité d'encourager les étudiants à utiliser les ressources éducatives de la région. Mais dès lors que ceux-ci ont satisfait les critères éducatifs et migratoires du pays d'accueil, aucun obstacle ne doit les empêcher de poursuivre à l'étranger. Une résistance trop ferme au désir d'éducation des populations africaines serait même dangereuse. Compte tenu de la faiblesse de la demande, il semble que la formation d'une poignée d'étudiants ne vaille pas de risquer de s'aliéner l'opinion publique sur un sujet aussi sensible que l'éducation des Africains.

b/ La diversification de la demande d'éducation

Les provinces de l'ouest du Kenya commencent à être touchées par la fièvre éducative qui avait d'abord concerné le pays kikuyu. Trois jeunes gens de la province du Nyanza demandent la permission d'aller étudier en Afrique du Sud en 1944¹⁰³. L'ancien chef Mulama souhaite notamment envoyer son fils en Afrique du Sud, mais il se heurte au refus du directeur de l'éducation¹⁰⁴.

Par ailleurs, les *Local Native Councils* de la province se mobilisent en faveur de l'éducation. En 1941, le LNC du North Kavirondo organise la levée d'un impôt supplémentaire pour envoyer chaque année cinq étudiants poursuivre des études supérieures à l'étranger. Mais le gouvernement émet un veto à cette utilisation des fonds. Le financement de

¹⁰² ANK, Nairobi. ED/3/2721. lettre du directeur de l'éducation au secrétariat, le 30 avril 1943. Texte original : "It was desirable for many reasons to place some restriction other than that of the existing emigration regulations on the exodus from Kenya of African students to schools and colleges in the Union of South Africa".

¹⁰³ ANK, Nairobi. PC/NZA/3/6/130. Lettre de l'inspecteur des écoles au directeur de l'éducation, le 11 décembre 1944.

¹⁰⁴ ANK, Nairobi. PC/NZA/3/6/130. Note du directeur de l'éducation le 6 février 1945.

l'étranger. Mais le gouvernement émet un veto à cette utilisation des fonds. Le financement de l'éducation supérieure ne relève pas des compétences des LNC mais de celles du gouvernement central¹⁰⁵. Lors d'une réunion du LNC du North Kavirondo à Kakamega en août 1944, le chef Paulo Agoi et le révérend Jeremiah Awori expriment de nouveau leur désir de financer l'éducation supérieure des jeunes gens de la région. Ils demandent que le LNC puisse attribuer des bourses d'études à l'étranger pour des jeunes gens originaires du district en complément ou à la place des bourses du gouvernement. Le coût élevé des études en Afrique du Sud, estimé à 8 000 sh. par an (200 £) pendant trois à cinq ans, limite les possibilités de financement autonome¹⁰⁶. Les demandes de bourses affluent dès la fin du mois d'août 1944. Joseph G. Kisia, qui est maître d'école à Maragoli, s'adresse en ces termes au président du LNC du North Kavirondo :

« J'ai entendu dire par notre représentant au LNC que notre Local Native Council avait mis de l'argent de côté pour donner une bourse d'éducation supérieure à un étudiant en Afrique du Sud ou ailleurs l'année prochaine »¹⁰⁷.

Mais le gouvernement se montre ferme. Il justifie son refus de laisser les LNC financer des études à l'étranger par l'ampleur des inégalités existant entre les districts¹⁰⁸. Ces arguments ne réussissent toutefois pas à convaincre le vice-président du LNC du Central Kavirondo qui dénonce le préjudice dont sont victimes les habitants de cette région.

En 1945, la province du Nyanza ne compte pas un seul africain diplômé de l'université. Fort de ce constat, le vice-président du LNC du district du Central Kavirondo adresse plusieurs lettres *« to our sanguine Government »* pour qu'il prenne en charge l'éducation supérieure des Africains à l'étranger, à l'instar de ce qui se pratique pour les autres populations de la colonie :

¹⁰⁵ ANK, Nairobi. PC/NZA/3/6/162. Lettre d'Omino, le 30 juin 1945. (Voir document n° 19, p. 489.)

¹⁰⁶ ANK, Nairobi. PC/NZA/3/6/130. Compte rendu de la réunion du North Kavirondo *Local Native Council* le 15 août 1944.

¹⁰⁷ ANK, Nairobi. DC/KMG/1/4/32. Lettre de Joseph Kasia, le 31 août 1944. Texte original : *« I have heard from our LNC members that our Local Native Council has put aside some money as bursaries to students for higher education either to South Africa or somewhere else next year »*.

¹⁰⁸ ANK, Nairobi. PC/NZA/3/6/160. Note du commissaire de province, le 28 juin 1945.

*« La question de l'éducation à l'étranger est vivement ressentie par la population de cette province, car nous avons le sentiment que les étudiants d'ici réussissent fort bien et mieux même que ceux dans les autres provinces de la colonie qui sont autorisés à aller à l'étranger. Nous restons donc à la traîne alors que la plupart des étudiants qui sont faits pour aller à l'étranger viennent de cette province »*¹⁰⁹.

Il fait ici référence aux Kikuyu, qui ont pu étudier en Afrique du Sud au cours de la décennie précédente. Dans la mesure où les résultats aux examens du *Cambridge School Certificate* des Africains sont aussi bons que ceux des autres communautés, ils doivent pouvoir recevoir la même éducation. Dans ces conditions, l'argument de la faiblesse du niveau des candidats n'est pas recevable ; quatre jeune gens originaires de la province et deux étudiants de Makerere seraient susceptibles de bénéficier de telles formations¹¹⁰.

Le gouvernement du Kenya prend conscience de la nécessité d'accéder, en partie, aux revendications éducatives africaines. Il décide d'accorder, en en 1945, quelques bourses d'études aux Africains afin de répondre à une demande de plus en plus difficile à contenir :

*« Comme vous le savez déjà, la question des études à l'étranger des Africains est un sujet qui a des implications politiques, en particulier dans la province du Nyanza ; le commissaire de la province du Nyanza m'a suggéré que la demande locale dans ce domaine serait largement satisfaite si au moins un homme pouvait être envoyé à l'étranger immédiatement ou dans un délai raisonnable »*¹¹¹.

Cette évolution du point de vue des responsables de la colonie sur l'éducation supérieure répond donc directement aux pressions exercées par les Africains du Kenya.

¹⁰⁹ ANK, Nairobi. PC/NZA/3/6/162. Lettre du vice-président du LNC du district du Central Kavirondo à l'inspecteur des écoles, le 16 juillet 1945. Texte original : "This matter of overseas education is seriously felt among the people in this province, because we feel that students from this province are doing very well, and much better than those from other provinces in the Colony, who are being allowed to go overseas but leaving us to lag behind in the Colony, whereas most students who are fit for overseas education are from this province".

¹¹⁰ Il s'agit de Nathaniel Siganga, de Gilbert Odawa, de Ibrahim Wabuti et de Julian Othieno. ANK, Nairobi. PC/NZA/3/6/130. Lettre du vice-président du LNC du Central Kavirondo au directeur du LNC de Kisumu, le 15 décembre 1944.

¹¹¹ ANK, Nairobi, ED/1/2898. Lettre du directeur de l'éducation au secrétaire de la colonie, le 22 juin 1945. Texte original : "As you are aware the question of Africans going overseas for further education is a matter of some political significance, particularly in the Nyanza province ; the provincial commissioner, Nyanza has advised me that it would go far to satisfy local feelings in this matter if at least one man were sent at once or reasonably soon".

Conclusion

Les populations africaines de la colonie parviennent, en 1945, à imposer leur désir d'éducation au pouvoir colonial. Les évolutions rapides de la société coloniale ont amené certains Africains à contester un système de formation qui vise à maintenir cette population dans une éternelle dépendance. La formation des premiers étudiants africains à l'étranger ouvre de nouvelles perspectives éducatives aux Africains du Kenya. Ce mouvement rejoint le projet impérial défini par le *Colonial Office* à la fin des années 1930. Les responsables métropolitains ont alors pris conscience des transformations de l'Empire britannique ; ils s'efforcent donc d'établir un nouveau lien entre la métropole et les territoires coloniaux. L'éducation supérieure des populations africaines fait partie intégrante du nouveau projet colonial de la Grande-Bretagne.

Chapitre 3. Les mutations de la politique éducative métropolitaine et ses implications en Afrique de l'Est

Alors que les tensions montent dans les territoires coloniaux, notamment en Inde et aux Antilles, la Grande-Bretagne, gravement touchée par la dépression économique des années 1930, recentre ses échanges sur l'Empire pour pallier ses difficultés¹. C'est dans ce contexte que les Britanniques entament une réflexion sur les fondements de leur domination coloniale. Le mode de gestion de l'Empire mis en place par la Grande-Bretagne au lendemain de la conquête ne correspond plus à la réalité sociale de ces territoires. Cependant, la Seconde Guerre mondiale contraint la puissance coloniale britannique à réévaluer de manière globale sa politique impériale au regard des nouveaux équilibres issus du conflit. Le *Colonial Office* énonce alors une nouvelle pratique coloniale qui doit permettre de conduire progressivement ses colonies vers l'autonomie (le *self-government*). Cela implique une mutation importante de l'administration des colonies et la mise en œuvre d'un programme de réformes pour adapter la domination coloniale aux changements sociaux.

La révision des modalités d'exercice du pouvoir dans l'Empire a des implications à tous les niveaux et notamment dans le domaine éducatif. Les systèmes éducatifs coloniaux répondaient à un projet politique précis. La mutation de celui-ci entraîne donc une remise en cause du système de formation existant. L'objectif désormais assigné à l'école dans les

¹ Les territoires coloniaux bénéficient de la préférence commerciale à partir de 1932. Voir sur ce point, Cain P. J. et Hopkins A. G., *British Imperialism : Crisis and Deconstruction (1914-1990)*, t. 2. Londres, Longman, 1993.

colonies est de préparer les élèves à être des citoyens actifs capables de prendre des responsabilités dans leur société. Le développement de l'éducation supérieure dans les colonies avec la mise en place d'universités coloniales est l'expression la plus visible de la nouvelle politique impériale. Mais de tels changements, qui modifient la nature des relations sociales à l'intérieur des colonies, suscitent de vives critiques de la part des Européens du Kenya qui ne sont pas prêts à voir émerger une élite africaine.

// Les populations autochtones au centre de la nouvelle politique coloniale britannique

La formulation d'une nouvelle politique coloniale au lendemain de la Seconde Guerre mondiale relance le débat sur l'éducation dans les colonies. Si le conflit interrompt une réflexion sur l'évolution sociale des territoires coloniaux amorcée à Londres dans les années 1930, le contexte international de l'après-guerre modifie la donne. L'Europe n'est plus au centre des relations internationales et la domination coloniale commence à être contestée sur tous les fronts. Les réformes de l'Empire qui sont engagées après 1945 doivent alors permettre de réhabiliter le projet colonial britannique à l'intérieur et à l'extérieur des territoires coloniaux.

A/ La guerre comme catalyseur des réformes politiques et sociales

La Seconde Guerre mondiale précipite les changements dans le monde colonial. D'une part, les possessions africaines, qui offrent aux métropoles européennes un ultime espace de résistance, se trouvent directement impliquées dans un conflit auquel elles sont étrangères. D'autre part, la nature idéologique de cette guerre remet en question les principes mêmes de la domination coloniale.

1/ Les enjeux africains du second conflit mondial

a/ La guerre en Afrique

C'est autour de la Grande-Bretagne que s'organise la résistance au Reich ; elle bénéficie, grâce à son Empire, d'une assise territoriale conséquente en Afrique et dans le Pacifique. Les

colonies africaines sont un réservoir d'hommes pour l'armée britannique : près de 200 000 soldats sont, en effet, recrutés pour participer à la défense de l'Empire menacé en Asie².

Le conflit touche physiquement le Kenya en 1940 avec l'arrivée des troupes italiennes sur la *Northern Frontier*. Au Kenya, 97 000 jeunes gens sont mobilisés³ ; comme lors du premier conflit mondial, les populations civiles sont mises à contribution pour soutenir l'effort de guerre. Mais le conflit perturbe aussi les circuits de production et d'approvisionnement, provoquant des disettes en 1942 et 1943. Les autorités prennent alors des mesures drastiques concernant le travail afin de limiter, dans les villes notamment, le nombre d'improductifs. Le nombre des employés de maison est réduit et le travail des moins de 16 ans interdit. Ces mesures prises en 1944 contribuent à renforcer encore la pression sur des réserves déjà surchargées⁴.

La guerre met également en contact des mondes qui jusque-là s'ignoraient et fait émerger de nouvelles idées. La présence de soldats noirs américains, stationnés au Kenya pour les besoins de la guerre contre la Somalie italienne, a révélé aux populations de cette région d'autres formes de relations raciales. Celles-ci sont renforcées par les récits des soldats africains qui rapportent du front asiatique l'image d'une Europe défaite et affaiblie. Les vétérans sont alors auréolés d'un grand prestige. La plupart d'entre eux ont reçu une éducation de base et certains ont même appris un métier moderne ; enfin, grâce à leur solde, les soldats rentrent riches.

Les vétérans constituent une nouvelle force sociale dont le pouvoir colonial doit tenir compte après 1945. Ils joignent leur voix à celles de la première génération d'Africains éduqués dans les mouvements de protestation qui commencent à s'élever dans les colonies. La guerre sert de détonateur à une situation sociale et politique de plus en plus explosive. L'Empire commence à vaciller : l'Inde refuse de participer à l'effort de guerre et les manifestations hostiles gagnent l'Afrique noire⁵. Dès 1943, les intellectuels du Nigeria réclament l'autonomie au sein du Commonwealth. En 1945, le mouvement panafricain, réuni à Manchester, inscrit au programme de son congrès l'indépendance des colonies. Ces mouvements rejoignent les critiques de plus en plus virulentes des nouveaux protagonistes de la scène internationale : les États-Unis et l'Union soviétique⁶.

² Hailey M. W., "Post colonial changes in Africa" in *The Colonial Review*, juin 1955, pp. 35-36.

³ Berman B., *Control and crisis in Colonial Kenya*, Londres, James Currey, 1990, p. 302.

⁴ PRO, Londres, CO/544/62, *Annual Report on the Colony and Protectorate of Kenya of the year*, 1946, p. 8.

⁵ Michel M., *Décolonisations et émergence du tiers-monde*, Paris, Hachette, 1993, p. 82.

⁶ Hargreaves J. D., *Decolonization in Africa*, Londres, Longman, 1988, p. 83.

b/ Le dilemme colonial

La dimension idéologique du second conflit mondial met en lumière les paradoxes de la domination coloniale. Les Alliés se battent contre les puissances de l'Axe pour défendre les valeurs fondamentales de la démocratie : la liberté et l'égalité. Ces principes se sont imposés tout au long du conflit comme les bases de la paix à venir. Ils sont inscrits par F. D. Roosevelt et W. Churchill dans la Charte de l'Atlantique, en août 1941. Lorsque les puissances victorieuses invitent l'ensemble des pays libres à se réunir à San Francisco en 1945 pour édifier de nouvelles institutions internationales gardiennes de la paix entre les Nations, le principe du droit des peuples à disposer d'eux-mêmes est invoqué. Alors que le contexte politique et idéologique de l'après-guerre tend à légitimer les mouvements d'opposition à la domination coloniale, les puissances coloniales restent sourdes à ces revendications.

La guerre a démontré aux puissances européennes la nécessité des Empires coloniaux. L'Angleterre et la France sortent ruinées du conflit ; au plan politique, elles ne jouent plus qu'un rôle secondaire dans les relations internationales. La situation économique de la Grande-Bretagne au sortir de la guerre rend nécessaire la contribution des territoires coloniaux, afin de briser notamment sa dépendance à l'égard des États-Unis. Dans ces conditions, la zone sterling offre à la Grande-Bretagne un espace de liberté⁷. L'Empire apparaît alors comme une nécessité à la fois économique, politique et idéologique. Les conservateurs comme les travaillistes qui s'installent au pouvoir en 1945, s'accordent donc sur ce point : il faut sauver l'Empire.

2/ La construction d'un discours et d'une pratique coloniale alternatifs

La Grande-Bretagne s'efforce alors de répondre aux pressions internes et de satisfaire les exigences de ses alliés sans renoncer à ses ambitions impériales. Mais le programme de modernisation de l'Empire qui est alors envisagé apparaît ambigu dans la mesure où il cherche à concilier l'inconciliable. L'objectif clairement énoncé par le *Colonial Office* dans les années 1940 est de conduire progressivement ses possessions coloniales vers l'autonomie. Mais il s'agit d'un horizon lointain et aucune date n'est jamais avancée. Or, à partir de 1942, l'urgence est plutôt d'assurer la paix dans les colonies. Cela passe par l'établissement d'un nouveau type de relations avec la métropole afin, notamment, de réhabiliter le projet colonial. Les responsables britanniques envisagent de moderniser les territoires coloniaux en intégrant progressivement les populations dominées à la gestion politique et économique de ces

⁷ Berman B., *Control and crisis in Colonial Kenya*, Londres, James Currey, 1990, p. 260.

espaces. Cet ambitieux programme de réformes se traduit par une implication financière et politique inédite de la métropole dans l'administration des territoires coloniaux⁸.

a/ La fin de l'*Indirect Rule*

Winston Churchill propose le partenariat (*Partnership*) afin de conduire les peuples colonisés vers l'indépendance. Dans l'esprit du premier ministre britannique, il s'agit d'associer les populations dominées à la gestion des territoires coloniaux. Concrètement, le *Partnership* met un terme à la pratique de l'*Indirect Rule* dans la mesure où l'administration substitue à l'arbitraire des chefs et des élites traditionnelles des formes plus transparentes de pouvoir fondées sur la collégialité et la représentativité locale.

Le modèle de cette nouvelle forme de gestion administrative est le système des *Local Governments* britanniques. Toutefois, la pratique coloniale reste fort éloignée du modèle théorique. Le degré d'autonomie et l'étendue des pouvoirs de ces assemblées sont limités⁹. Ces assemblées locales offrent toutefois aux jeunes éduqués un espace pour faire leur apprentissage politique. Elles permettent d'adapter la gestion coloniale à l'évolution de ces sociétés :

« Les institutions traditionnelles doivent rapidement évoluer vers des organismes autonomes de démocratie locale inspirés des modèles britanniques »¹⁰.

b/ Vers la fin de l'autonomie financière des colonies

Pour engager ces réformes, le gouvernement britannique vote en 1940 le *Colonial Development and Welfare Act*, qui prend effet en 1945. Cette loi permet de financer les équipements des colonies pour un montant global de 100 millions de livres sur une période de 10 ans. C'est la première fois depuis la conquête que la métropole s'implique à un tel niveau dans le financement des colonies. Le Kenya reçoit 6,1 millions de livres entre 1946 et 1952, alors que pendant la décennie 1920-1930, l'ensemble des subventions accordées n'avait pas dépassé 300 000 £¹¹.

⁸ La France met en œuvre des stratégies similaires. Le haut-commissaire aux colonies René Pleven expose les réformes politiques et économiques envisagées aux gouverneurs d'Afrique tropicale réunis à Brazzaville en janvier 1944. Le fonds d'investissement et de développement économique et social (FIDES) établi en 1946 doit permettre la modernisation économique des colonies françaises.

⁹ Bourmaud D., *Histoire politique du Kenya*, Paris, Karthala, 1988, p. 46.

¹⁰ Robinson R., "Indirect Rule and local government", in *The Colonial Review*, décembre 1950, p. 233. Texte original : "The evolution of traditional institutions must be directed more decisively and rapidly towards democratic local self-governing bodies of the English type".

¹¹ Berman B., *op. cit.*, p. 262.

Le renoncement aux principes de l'*Indirect Rule* et de l'autonomie financière des colonies qui avaient servi de base à la « mise en valeur » coloniale introduit une rupture majeure. Ces mutations soulignent la reprise en main de l'initiative coloniale par le pouvoir métropolitain ; elles ouvrent des perspectives nouvelles notamment en matière de politique éducative. En effet, la modernisation des territoires coloniaux implique un effort d'éducation des populations afin qu'elles puissent progressivement s'investir dans la gestion de leurs affaires. C'est dans ce contexte qu'une réflexion sur l'évolution de l'éducation dans les colonies est amorcée à Londres.

B/ Quelle éducation pour quelles colonies ?

Les réformes envisagées impliquent un changement important dans la nature de l'éducation proposée aux Africains qui sont invités à participer au développement économique et politique de leur territoire. L'éducation n'est plus seulement considérée comme un instrument d'assujettissement, elle doit devenir un outil pour la responsabilisation des populations coloniales¹².

1/ S'adapter au changement

a/ Des sociétés en mutation

Les membres de l'*Advisory Committee on Education in the Colonies* (ACEC), qui prodigue ses conseils aux responsables du *Colonial Office* en matière d'éducation, prennent conscience, au début des années 1930, de l'ampleur des changements sociaux dans les colonies. Ceux-ci rendent caduque une politique éducative visant essentiellement à préserver l'ordre social afin d'éviter la « détribalisation » des sociétés africaines, source supposée de troubles et de conflits.

¹² Nwauwa A., *op. cit.*, p. 139.

Lors d'un séjour en Afrique, au début des années 1930, Julian Huxley¹³ avait remarqué :

« La seule présence de l'homme blanc en Afrique rend impossible le maintien des conditions de vie primitives. Chaque véhicule à moteur, chaque mission, chaque paquet de cigarettes, chaque mètre de coton imprimé, chaque livre, chaque personne de couleur noire capable d'écrire, toutes ces choses et des milliers d'autres altèrent les conditions de vie et l'état d'esprit des indigènes africains »¹⁴.

Dans ces conditions, la préservation d'un « zoo humain » ou d'un « jardin anthropologique » n'a guère de sens¹⁵. Il est au contraire plus pertinent de donner aux acteurs sociaux des colonies les moyens de répondre efficacement à ces mutations. C'est précisément l'éducation qui peut permettre d'accompagner ces changements sociaux.

b/ Le nouveau visage de l'ACEC

L'évolution de l'ACEC sur ces questions reflète les mutations de son recrutement. En effet, l'arrivée de personnalités plus jeunes et plus critiques, comme Christopher Cox, et issues de milieux universitaires, comme Margery Perham ou Frederick Clark¹⁶, dynamise la réflexion du groupe¹⁷. Ses travaux plus nombreux deviennent également plus audacieux au cours des années 1930. Dans un mémorandum de 1933, l'ACEC envisage, par exemple, d'instaurer l'éducation universelle dans les colonies. Mais ce projet, jugé trop novateur, est écarté par les responsables coloniaux. La réflexion du groupe est alors dominée par la question de l'intégration du changement social dans le développement des politiques éducatives. Ces idées sont exposées en 1935 dans un mémorandum intitulé *Memorandum on the Education of African communities*¹⁸. Cette même année, Lord Hailey¹⁹ dirige une enquête dans les différents territoires africains qui répond aux mêmes préoccupations. Ses conclusions

¹³ Huxley Julian. S. (1887-1975), Premier directeur général de l'Unesco (1946-1948). Biologiste de formation, il s'intéresse aux problèmes d'éducation et de relations interraciales, à l'occasion notamment d'un séjour en Afrique de l'Est en 1930. Ses notes de voyage ont été publiées sous le titre, *Africa View*, Londres, Harper and Brothers, 1931.

¹⁴ Whitehead C., "British colonial education policy: a synonym for cultural imperialism ?", in Mangan A., (ed.), *Benefits bestowed ? Education and British imperialism*, Manchester, Manchester University Press, 1988, p. 221. Texte original : "The mere presence of the white man in Africa makes it impossible for the primitive conditions of things to continue... Every motor car, every mission, every pack of cigarettes or yard of cotton print, every book to read, every black man who can write- these a thousand other things are altering the conditions in which and the ideas by which Africans natives live".

¹⁵ *Ibid.*, p. 222.

¹⁶ Frederick Clarke enseigne à l'Institut d'éducation de l'université de Londres. Cet organisme est l'un des lieux privilégié de la réflexion sur l'éducation dans les colonies. Le Colonial Course de l'Institut d'éducation de l'université de Londres a été créé en 1927 pour former des missionnaires en partance pour les écoles des colonies. Rebaptisé département des études coloniales en 1932, il s'ouvre aux fonctionnaires coloniaux et accueille des étudiants originaires des colonies pour des formations d'enseignants. Ses deux directeurs successifs, W. M. Munford et Margaret Read, à partir de 1940, s'intéressent à la question de l'impact de la culture occidentale sur les sociétés traditionnelles et au rôle que l'éducation peut jouer pour atténuer ces changements.

¹⁷ Nwauwa A., *op. cit.*, p. 56.

¹⁸ Whitehead C., *The Advisory Committee on Education in the British Colonies (1924-61)*, Working Paper, Institute of Education, University of London, p. 402.

¹⁹ Lord William Malcom Hailey (1872-1969). Fonctionnaire colonial qui a servi en Inde entre 1912 et 1934. Il occupe ensuite diverses fonctions auprès du *Colonial Office*, comme membre de l'ACEC notamment et comme président du *Colonial Research Committee*, il participe également aux travaux de l'*Asquith Commission* en 1943.

paraissent en 1938 sous le titre *African Survey : a study of the problems arising in Africa South of the Sahara*. La demande d'éducation supérieure est devenue une réalité sociale dans les colonies qui ne peut plus être ignorée. Il est alors urgent de donner une place à une jeunesse éduquée à l'occidentale qui risque de se tourner vers les mouvements nationalistes naissants susceptibles de déstabiliser les sociétés coloniales. Au lendemain de la guerre, l'ampleur des changements sociaux à l'œuvre dans les colonies donne une signification nouvelle à ces théories sur l'éducation et le changement social.

c/ Quelle éducation pour quelles colonies ?

Avant de définir une politique éducative, Lord Hailey recommande de réfléchir à la place réservée aux Africains dans les sociétés coloniales :

« Les principes déterminant la nature de l'éducation supérieure sont largement politiques, dans la mesure où le type d'éducation dispensé dépend de la place que l'on souhaite donner aux Africains éduqués dans la société (...). Dans l'immédiat, la politique britannique ne projette aucun avenir clair pour les Africains éduqués »²⁰.

La question de la finalité de l'éducation dans les colonies est également posée par un autre membre de l'ACEC, le professeur Frederick Clark du *London Institute of Education* (LIE). Celui-ci s'interroge sur le projet politique de la Grande-Bretagne dans les territoires coloniaux et sur la nature de l'éducation qui doit permettre de mieux le servir. Mais les responsables politiques britanniques restent vagues sur ces questions. En 1938, le secrétaire d'État évoque le *self-government* comme ultime but à la colonisation sans pour autant préciser le contenu de cette expression ni les méthodes envisagées pour y parvenir. Mais, cette déclaration correspond cependant à une prise de conscience :

« Dans notre politique éducative traditionnelle, nous n'avons pas su préciser assez tôt ou assez fermement la nature de la formation que nous souhaitons donner aux indigènes ; nous avons laissé trop de responsabilités aux missions et nous n'avons pas pris assez d'initiatives »²¹.

²⁰ Hailey W. M., "An African survey (extraits), in Collins, R. O. (ed.), *Historical problems of Imperial Africa*, Marks Wiener Publishers, Princeton, 1994, p. 203. Texte original : "The considerations which decide the character of higher education are largely political, for the type of instruction given depends on the view held of the place in society which the educated African may be expected to fill. (...) British policy, as yet exhibits no clear future of the educated Africans". Pour le texte intégral, voir, Hailey Lord M., *An African Survey*, Londres, OUP, 1938. les pp; 1278 à 1290 sont plus précisément consacrées aux problèmes d'éducation en Afrique.

²¹ Whitehead C., "British colonial education policy: a synonym for cultural imperialism ?", in Mangan A., (ed.), *Benefits bestowed ? Education and British imperialism*, Manchester, Manchester University Press, 1988, p. 223. Texte original : "In our traditional colonial education policy, we have not made up our minds early enough or firmly enough on the precise type of educated natives we desire to produce ; we have left too much to the missions and taken insufficient initiatives ourselves".

Mais cette réflexion est interrompue par la guerre. C'est seulement au lendemain du conflit que les membres du *Colonial Office* définissent une nouvelle politique éducative correspondant au projet colonial rénové.

2/ Une éducation de la citoyenneté

A partir du mois de mai 1946, un sous-comité est nommé au sein de l'ACEC pour évaluer le rôle de l'éducation dans la perspective de l'autonomie politique. La réflexion de ce groupe aboutit à la rédaction en 1946 d'un mémorandum intitulé *Education for Citizenship*. Les objectifs qui sont alors assignés à l'éducation sont de favoriser l'apprentissage progressif de la démocratie et l'émergence d'une opinion publique :

« La marche vers l'autonomie politique ne doit pas et ne sera pas retardée. Mais la liberté politique est une arme à double tranchant qui peut faire autant de mal que de bien à son acquéreur non formé et inexpérimenté. Les ressortissants des colonies doivent faire leur propre expérience de la liberté politique, mais ils sont nos obligés en ce qui concerne leur formation »²².

Cette prudence s'explique par le souci permanent des membres du comité de maintenir la cohésion et la stabilité des sociétés coloniales. Ils estiment que les valeurs occidentales peuvent se greffer de manière harmonieuse sur les sociétés traditionnelles à condition de les respecter dans leurs spécificités. C'est là une différence fondamentale par rapport à l'approche française, qui préconise la reproduction fidèle des modèles métropolitains :

« Une culture étrangère sera diffusée avec le plus grand succès en étant greffée sur une base indigène vigoureuse. C'est ce que les éducateurs britanniques des colonies ont à l'esprit lorsqu'ils affirment de manière elliptique, ce qui est souvent mal interprété, qu'ils « souhaitent que les Africains éduqués, aussi éduqués soient-ils, demeurent des Africains »²³.

Ce texte offre une variation sur le vieux thème de l'aliénation et de la « détribalisation » des sociétés indigènes. C'est au nom de la préservation des cultures africaines que l'apprentissage des langues locales est encouragé, tandis que la réalisation pratique de l'autonomie politique dans les colonies n'est jamais directement abordée par le sous-comité. Cette approche très pragmatique laisse en fait une très grande latitude aux gouvernements coloniaux. Ces principes semblent en effet, davantage destinés à rassurer les partenaires et les

²² PRO, Londres, CO/859/89/8, *Education for Citizenship*, first draft Texte original, "The advance towards political freedom will not and must not be delayed. But political freedom is an edged tool, likely to do as much harm as good to untrained and inexperienced possessor. The colonial peoples in their new political freedom must gain their own experience ; but they have a right to us for their training".

²³ Ibid. Texte original : "An alien culture can be most successfully propagate by being grafted on to a vigorous native stock. This is what British educationists in the colonies have in mind when utter the elliptical and often misunderstood statement that they wish the educated African, however highly educated, to remain an African".

alliés des Britanniques qu'aux populations coloniales elles-mêmes. M. Perham rappelle, en effet, à ceux qui critiquent la politique coloniale britannique à l'occasion de la conférence de l'Unesco de Mexico en 1947 :

« Les territoires ne sont pas arriérés parce qu'ils ne sont pas autonomes, ils ne sont pas autonomes car ils sont arriérés »²⁴.

Cette lecture conservatrice est confirmée en 1952, lors de la conférence organisée à Cambridge sur l'éducation en Afrique. Les conclusions de l'enquête menée en Afrique centrale et orientale par le professeur Binns présentent une vision naïve et statique du continent qui laisse perplexe sur la véritable volonté de changement et d'adaptation aux nouvelles réalités sociales :

« Ceux qui sont responsables du recrutement des jeunes enseignants dans nos pays pour servir en Afrique doivent garder à l'esprit le fait que le meilleur enseignant en Afrique sera en général un homme ou une femme amoureux de la campagne et qui sera capable de transmettre cet amour à ses élèves »²⁵.

Le point de vue de l'ACEC et des personnalités chargées à Londres de formuler une politique éducative pour les colonies est symptomatique des ambiguïtés de la modernisation envisagée dans les territoires coloniaux après la guerre. Les responsables britanniques sont en effet persuadés que l'Empire a encore de beaux jours devant lui et qu'ils disposent d'un temps presque infini pour mener à bien un programme de réformes ambitieux. Le développement de l'éducation supérieure dans les colonies fait partie de ce plan, il s'inscrit dans cette même logique d'intégration progressive des populations locales à la vie politique et économique de leurs territoires.

III/ Des universités pour les colonies

Les programmes de formation supérieure pour les ressortissants des colonies sont effectivement mis en place au lendemain de la guerre. Ils donnent une réalité au projet de modernisation des territoires coloniaux. La création d'universités dans les colonies qui avait déjà été évoquée dans les années 1930 est un élément central de la nouvelle politique coloniale britannique.

²⁴ PRO, Londres. CO/859/166/1. Réunion de l'*Advisory Committee on Education in the Colonies*, le 19 février 1948. Texte original : "Territories were not backwards because they were not self-governing but were not self-governing because they were backwards".

²⁵ Binns A. L., "Education of Africans in East and Central Africa", in *The Colonial Review*, décembre 1952, p. 233. Texte original : "Those responsible for recruiting young teachers in our countries for African Service should always have in mind that the best teacher in Africa will usually be the man or woman who loves the country-side and is capable of transmitting that love to his pupils".

A/ Les universités Asquith

Ce débat avait déjà été lancé dans les années 1930, mais le contexte de l'après-guerre lui donne une pertinence nouvelle dans la mesure où il s'inscrit dans le cadre plus vaste d'une réflexion sur l'éducation supérieure des Africains.

1/ La reprise du débat sur l'éducation supérieure des Africains dans les colonies

a/ Un débat ancien

Au XIX^{ème} siècle, les Britanniques étaient plutôt favorables à l'éducation supérieure des populations colonisées. Des universités de type britannique sont alors exportées en Inde²⁶. L'Afrique bénéficie aussi de ce libéralisme éducatif. Les missionnaires de la CMS affilient leur établissement de Fourah Bay, en Sierra Leone, à l'université de Durham (Grande-Bretagne) en 1876 ; il devient ainsi une université qui délivre des licences de lettres et de théologie²⁷. Les Britanniques encourageaient alors aussi la formation d'Africains en métropole. James Africanus Horton²⁸, Edward Blyden²⁹ et plus tard Caseley Hayford³⁰, pionniers de ces formations à l'étranger, sont aussi les premiers militants en faveur de l'éducation supérieure pour les Africains.

Mais avec la structuration du pouvoir colonial, au début du XX^{ème} siècle, l'attitude à l'égard de l'éducation des Africains change. Les Britanniques choisissent de s'appuyer sur les élites traditionnelles. L'éducation supérieure et occidentale des ressortissants des colonies devient alors superflue. L'exemple de l'Inde, qui connaît ses premières convulsions nationalistes, rappelle aux responsables coloniaux les dangers d'une éducation libérale dans des territoires où les populations indigènes n'ont pas accès au pouvoir. Ce type d'éducation est alors unanimement dénoncé comme un facteur d'aliénation et de « détribalisation ». Les responsables coloniaux défendent une éducation permettant de préserver les structures

²⁶ Les universités de Calcutta, Bombay et Madras ouvrent leurs portes en 1854. Ashby E. X., *African Universities and Western Tradition*, Londres, OUP, 1964, p. 3.

²⁷ Nwauwa A. O., *Imperialism, Academy and Nationalism: Britain and University Education for Africans 1860-1960*, London and Portland, Frank Cass, 1997, p. 26.

²⁸ Fils de captif Igbo, il étudie à Fourah Bay college jusqu'en 1855, avant d'être sélectionné avec deux autres Africains pour étudier en Grande-Bretagne. Il termine ses études de médecine en 1859. Rentré en Gold Coast, il devient chirurgien assistant dans l'armée britannique. Horton milite pour le développement de l'éducation des Africains en Europe dans la perspective du *self-government*.

²⁹ Edward Blyden est né en 1823 à St Thomas, mais il est d'origine Ibo. Il s'établit aux États-Unis et, en 1850, l'*American Colonization Society* lui offre de rentrer au Liberia. La crise politique de 1871 le contraint à s'exiler en Sierra Leone où il milite pour l'établissement d'un collège à Freetown. Il dénonce en effet le système des études en Grande-Bretagne qui entretient le complexe d'infériorité des Africains et est pour lui une source d'aliénation. Il défend un enseignement adapté aux réalités du pays. Mais le gouvernement britannique n'est pas encore prêt à investir dans l'éducation supérieure des Africains.

³⁰ Originaire de Gold Coast, il a été éduqué à Fourah Bay College, puis à Londres, où il devient avocat en 1896. Il exerce la profession de journaliste. Dans son ouvrage, *Ethiopia unbound*, publié en 1911, il avait évoqué l'idée d'une université africaine, qui emprunterait les apports de l'Occident tout en respectant les identités africaines afin de développer, parmi ces populations, le respect de soi et la fierté nationale. Il propose d'établir ce collège à Kumasi.

sociales des territoires. Mais ce modèle est dépassé par l'ampleur des changements sociaux qui affectent les colonies.

b/ L'avenir universitaire de Makerere

La question du développement de l'éducation supérieure dans les territoires coloniaux est de nouveau débattue dans les années 1930. La mise en place d'établissements universitaires dans les dépendances britanniques doit permettre de répondre au très vif désir d'éducation des populations tout en respectant les structures sociales existantes.

En 1932, les directeurs de l'éducation d'Afrique de l'Est envisagent de développer des formations supérieures à Makerere qui permettraient de préparer en cinq ans (deux années de secondaire suivies de trois années complémentaires) la qualification universitaire (*matriculation*). En 1933, l'ACEC désigne un sous-comité dirigé par James Currie qui se prononce en faveur de véritables établissements universitaires locaux³¹. Cela permettrait notamment de décourager les étudiants de poursuivre à l'étranger en proposant des débouchés locaux à leurs études secondaires. Dans son rapport, James Currie prend en compte pour la première fois les désirs et les motivations des jeunes Africains. Mais le projet de Currie est désavoué en 1935 par les directeurs de l'éducation d'Afrique de l'Est qui le jugent trop audacieux³². Currie est le premier à percevoir la nécessité d'accéder à la demande scolaire des populations afin de ne pas s'aliéner l'opinion publique africaine.

Mais le *Colonial Office* ne désarme pas. Deux ans plus tard, en 1937, une nouvelle commission, présidée par De la Warr (ancien membre de l'ACEC) est chargée d'étudier le développement de l'éducation supérieure en Afrique de l'Est. Dans ses conclusions, la commission envisage un avenir universitaire pour Makerere. Le collège ougandais est appelé à devenir, dans un premier temps, le *Higher College of East Africa*, regroupant les diverses formations professionnelles existantes, avant de se transformer en *University College of East Africa* pour les quatre territoires d'Afrique de l'Est (l'Ouganda, le Kenya, le Tanganyika et Zanzibar). La décision est immédiatement entérinée par l'ACEC. Makerere devient un collège d'éducation supérieure en novembre 1938³³.

Ces mutations sont directement financées par le Trésor qui débloque 100 000 £. L'engagement financier de la métropole souligne la nouvelle place occupée par l'éducation supérieure dans la politique impériale. Mais le développement de Makerere en collège

³¹ Nwauwa A., *op. cit.*, p.70.

³² Ashby E. X., *African Universities and Western Tradition*, Londres, OUP, 1964, p. 15.

³³ Nwauwa A., *op. cit.*, p. 99.

universitaire s'inscrit dans un mouvement plus vaste qui touche l'ensemble des territoires coloniaux britanniques. Le *Colonial Office* s'efforce alors de définir une politique commune pour l'ensemble de ces établissements au niveau notamment de la nature de l'éducation qui y sera dispensée.

2/ Universités coloniales et culture britannique

a/ Les objectifs de l'*Asquith Commission*

En 1940, le professeur H. G. Channon, de l'université de Liverpool, adresse un rapport personnel aux membres de l'ACEC sur l'éducation dans les colonies. Il place le débat sur l'éducation supérieure dans la perspective de la renaissance impériale. Channon défend l'idée d'une culture commune au sein de l'Empire qui doit précisément être renforcée par l'éducation et le développement d'établissements universitaires dans les colonies. Le secrétaire d'État aux colonies nomme, le 13 août 1943, une commission chargée de fixer les principes du développement d'établissements universitaires dans les colonies³⁴. Les objectifs assignés au comité présidé par Sir Cyril Asquith sont les suivants :

« Pour étudier les principes qui doivent guider le développement de l'éducation supérieure, de la recherche et des universités dans les colonies et explorer les modalités de coopération entre les universités ou tout autre organisme approprié en Grande-Bretagne et les institutions d'éducation supérieure dans les colonies afin que ces principes deviennent réalité »³⁵.

L'*Asquith Commission* est chargée de définir un modèle pour les futures universités coloniales. Ses quinze membres, dont douze sont des universitaires, se réunissent pour la première fois en septembre 1943³⁶. Le groupe procède à un bilan des institutions existantes, et dresse l'inventaire des établissements susceptibles de devenir des universités avant de discuter

³⁴ Leney K., *The Politics of Higher Education in the Gold Coast and French West Africa, from 1945 to Independence*, Thèse de doctorat non publiée, University of Cambridge, 1998, p. 24. Des initiatives similaires sont amorcées en Afrique de l'Ouest. Le *Colonial Office* souhaite développer un établissement supérieur à Lagos, qui offrirait des formations complémentaires de celles proposées à Yaba et à Achimota. Mais les différents gouvernements, arc-boutés sur leurs spécificités culturelles, retardent la mise en œuvre du projet. Pour résoudre les dissensions entre les différentes colonies d'Afrique de l'Ouest, une commission, présidée par le professeur Elliot, est spécialement nommée.

³⁵ ANK, Nairobi, ED/3/3181. Texte original : "To consider the principles which should guide the promotion of higher education, learning and research and the development of universities in the colonies, and to explore means whereby universities and other appropriate bodies in the UK may be able to cooperate with institutions of higher education in the colonies in order to give effects to these principles".

³⁶ La composition du groupe est la suivante : Cyril Asquith (CO), Donald Cameron (CO), A. M. Carr-Saunders (directeur de la London School of Economics), H.G. Channon (professeur à l'université de Liverpool), F. Clarke (directeur de l'institut d'éducation de l'université de Londres), J. F. Duff (université de Londres), Lord Hailey (président du Colonial Research Committee), A. V. Hill (secrétaire de la Royal Society), J.C.Irvine (Vice chancelier de l'université de St Andrews), R. Livingstone (président de Corpus Christi College, Oxford), R. M. Marrs (ancien président du collège universitaire de Colombo à Ceylan), Miss L. H. Penson (professeur d'histoire à l'université de Londres), Margery Perham (directrice des recherches coloniales, Nuffield College, Oxford) J. R. Ryle (professeur de médecine sociale, Oxford), R. V. Southwell (recteur du collège impérial de sciences et de technologies), J. A. Venn, (vice-chancelier de l'université de Cambridge).

de la nature de ces établissements³⁷. Les nouvelles universités sont conçues comme un trait d'union entre la métropole et les territoires coloniaux ; elles sont notamment chargées de diffuser la culture académique britannique au cœur de l'Empire. Mais ces universités coloniales ne doivent pas pour autant tourner le dos aux réalités sociales et politiques de ces territoires.

b/ La nature du projet universitaire colonial

Les membres de l'*Asquith Commission* cherchent donc à répondre à ce double objectif dans leur définition des modalités de développement des futures universités coloniales. Le niveau des examens doit correspondre à celui des universités métropolitaines afin de permettre aux étudiants de poursuivre leurs études en Grande-Bretagne. Mais les études ainsi sanctionnées doivent aussi répondre aux besoins des gouvernements et des employeurs dans les colonies. Le problème de la formation de diplômés « inutiles » continue de hanter les esprits. Par conséquent, l'*Asquith Commission* recommande de développer des filières utiles comme l'enseignement, ou encore les formations techniques et scientifiques³⁸. Alexander Carr-Saunders, le directeur de la LSE, propose la mise en place d'un cours de sciences sociales dans les universités coloniales afin de répondre aux besoins spécifiques des administrations en cours de modernisation³⁹.

Le rapport de l'*Asquith Commission* paraît en mai 1945 après deux années de travail. Ce texte explicite les objectifs assignés à l'éducation supérieure dans le cadre de la nouvelle politique coloniale.

« L'Asquith Commission réalise parfaitement que, pour que les colonies deviennent des nations indépendantes et viables, leurs leaders ont besoin d'acquérir cette sorte d'intégrité et de conscience intellectuelle que seule l'éducation supérieure peut nourrir »⁴⁰.

Mais les gouvernements coloniaux accueillent avec beaucoup de réserves les recommandations du rapport⁴¹. La Gambie et la Sierra Leone préfèrent continuer d'envoyer

³⁷ Il s'agit de Malte (1769), Hong Kong (1912), Jérusalem (Hebrew University, 1925) et Ceylan (1942), le cas de la Malaisie est alors en discussion. Les établissements susceptibles de devenir des universités sont Makerere en Ouganda, Achimota en Gold Coast, Fourah Bay en Sierra Leone, et enfin Yaba au Nigeria auquel il convient d'ajouter l'établissement antillais. Archives de la LSE, Carr-Saunders Papers, B/3/12, papier n°4.

³⁸ Archives de la LSE Londres, Carr-Saunders Papers, B/3/12, papier n°38, réunion du 18 novembre, 1943.

³⁹ Archives de la LSE Londres, Carr-Saunders Papers, B/3/12, n°39, réunion du 29 décembre 1943.

⁴⁰ Nwauwa A., *op. cit.*, p. 155. Texte original : "The Asquith commission fully realized that for the colonies to become viable independent Nations, their leaders would need the kind of intellectual integrity and acuteness which only high education could nourish".

⁴¹ La commission adresse aux responsables des colonies un document en 6 points. 1 - Modification des programmes dans le sens d'une plus grande adaptation aux réalités locales, et recrutement d'un personnel expatrié. 2 - Amélioration du niveau des diplômes externes avant d'avoir ses propres diplômes. 3 - Développement de la recherche. 4 - Niveau d'entrée. 5 - Gestion des collèges et des débouchés dans le fonctionnariat ou vers d'autres professions. 6 - Élargissement des autres opportunités de formation.

les étudiants les plus méritants à l'étranger⁴². De son côté, le gouvernement du Kenya conteste la pertinence même du projet :

« Le processus doit être progressif et l'amélioration du niveau ainsi que l'augmentation de la durée des cours à Makerere doit suivre et non pas précéder le développement de l'éducation secondaire. En bref, le développement doit se faire de l'intérieur et ne doit pas résulter d'une accélération artificielle »⁴³.

Mais ces réserves n'entament pas la détermination des responsables métropolitains à développer des établissements universitaires dans les colonies.

3/ Vers le statut de collège universitaire d'Afrique de l'Est

En 1946, un comité indépendant, composé des représentants des différentes universités britanniques, coordonne le développement des établissements coloniaux en collaboration étroite avec les universités métropolitaines. Il s'agit de l'*Inter-University Council* (IUC). Le *Colonial University Grants Advisory Committee* (CUGAC), qui est mis en place au même moment, se charge des aspects financiers de ce développement universitaire⁴⁴. Il est financé par le *Colonial Development and Welfare Act* (CDWA).

Une des prérogatives de l'IUC est d'assurer le recrutement des enseignants dans les universités coloniales. L'*Asquith Commission* propose des conditions attractives aux jeunes enseignants européens. Ils reçoivent des rémunérations élevées grâce aux primes d'expatriation et peuvent également poursuivre leurs études, et notamment leur thèse, dans le cadre de leur service⁴⁵. A Makerere, l'*Institute of Social Research*, établi en 1945 par le *Colonial Social Sciences Research Council* de Londres, offre une structure adaptée pour conduire des recherches.

L'*Inter-University Council* effectue des visites régulières dans ces universités pour superviser leur développement interne. Une délégation de l'IUC se rend pour la première fois à Makerere au cours de l'été 1946⁴⁶. Son rôle est d'évaluer les spécificités locales afin d'adapter les cursus et les examens britanniques. Le principe des universités Asquith est de garantir l'équivalence des diplômes dans le cadre du *Special Relations Scheme* avec l'université de Londres. Le programme de « relations spéciales » établies entre l'université de Londres et les établissements coloniaux remplace l'ancien système des diplômes externes. Il

⁴² Nwauwa A., *op. cit.*, p. 146.

⁴³ ANK, Nairobi, ED/3/3181. Lettre du 6 mars 1944, p. 2.

⁴⁴ ANK, Nairobi, ED/3/447. *Report of the Working Party on Higher Education in East Africa*, juillet-août 1955, p. 3.

⁴⁵ Leney K., *op. cit.*, p. 94.

⁴⁶ La délégation composée des professeurs Wright, Adams et Carr-Saunders rencontre les responsables administratifs et éducatifs des trois territoires d'Afrique de l'Est ainsi que les différents acteurs du collège de Makerere (responsables du conseil, enseignants et étudiants).

offre aux étudiants un diplôme reconnu tout en respectant les spécificités régionales des institutions⁴⁷. En 1949, Makerere est intégré au programme des relations spéciales avec l'université de Londres ; il devient le collège universitaire d'Afrique de l'Est⁴⁸.

B/ Les mutations de Makerere (1946-1954)

Entre 1946 et 1954, date à laquelle l'IUC visite de nouveau Makerere, l'établissement connaît des transformations profondes à la fois quantitatives et qualitatives.

1/ Le développement académique et ses enjeux

a/ Des formations adaptées aux besoins de la région

A partir de 1946, les étudiants de Makerere préparent le *Higher Science* ou le *Higher Art*, une formation générale de deux ans en sciences ou en lettres qui correspond au niveau intermédiaire de la licence britannique. Ils peuvent ensuite suivre des études de médecine, de sciences vétérinaires, d'agriculture ou d'enseignement. L'adaptation des enseignements aux réalités de la région reste un souci permanent des réformateurs de Makerere⁴⁹. Certaines disciplines comme le droit, la philosophie ou les études d'ingénieur ne sont pas enseignées, car elles ne correspondent pas à une profession possible pour les Africains dans la région⁵⁰.

La vocation de Makerere a toujours été de former les cadres africains pour les services gouvernementaux. Dans le cadre de la modernisation économique et politique de l'Afrique de l'Est, il s'agit désormais de former des Africains susceptibles d'occuper des postes variés :

⁴⁷ ANK, Nairobi. ED/3/3181. Rapport de la visite de l'*Inter-University Council* de 1946.

⁴⁸ L'université d'Accra était entrée dans le *Special Relationship* en 1948. Leney K., *op. cit.*, p. 87.

⁴⁹ Entretien avec Margaret Macpherson, le 15 novembre 1999 à son domicile à Windermere (Grande-Bretagne).

⁵⁰ ANK, Nairobi. ED/3/3181. Rapport de la visite de l'*Inter-University Council* de 1946, p. 11.

« Les Africains éduqués étaient nécessaires, sous la domination britannique, surtout pour occuper des fonctions d'enseignement et, dans une moindre mesure, pour servir comme auxiliaires médicaux et pour occuper des postes dans les services agraires et vétérinaires. Peut-être étaient-ils souvent appréciés pour élever le niveau de compétence administrative (d'un point de vue européen) des gouvernements locaux africains. Avant les années 1950, ils étaient exclus des services centraux de l'administration, exclusivement britanniques. Il s'agissait de bâtir des institutions tribales et locales pour canaliser les énergies des élites africaines émergentes. Mais au cours des années 1950, cette politique a été complètement inversée, il s'agissait alors de réaliser l'africanisation de tous les services centraux de l'administration »⁵¹.

C'est dans cette perspective que les membres de l'IUC plaident pour une diversification des cursus offerts à Makerere afin de répondre à de nouveaux besoins. Tout en respectant une certaine planification des études supérieures dans les colonies, l'IUC recommande un élargissement raisonnable des formations offertes. Les membres de la commission insistent particulièrement sur l'éducation. C'est de Makerere que dépend la qualité des systèmes éducatifs de l'ensemble de la région. Par conséquent, le collège doit jouer un rôle central en matière d'innovation et de développement de l'éducation qui pourrait être assuré par un institut d'éducation. Des filières nouvelles sur le modèle des *Colonial Social Studies* de la LSE permettraient aussi de répondre aux nouveaux besoins de l'administration coloniale. Mais les responsables de l'établissement préfèrent approfondir les cursus existants plutôt que d'étendre la gamme des enseignements. Les membres de l'IUC insistent sur les améliorations à apporter à certaines formations professionnelles comme l'agronomie ; l'indigence de cette filière apparaît en effet comme une aberration dans une région où la plus grande part de l'activité est précisément agricole⁵².

Afin d'adapter les cursus aux réalités locales, tous les étudiants suivent des enseignements en sciences sociales dès la première année :

⁵¹ Goldthorpe J. E., *An African elite, Makerere college student 1922-1960*, Oxford University Press, 1965, p. 63. Texte original : "Educated Africans were wanted, under British rule, first and foremost as teachers, next as medical men and to staff the agricultural and veterinary extension services, and perhaps currently they were wanted to raise the standard of administrative competence (by western standard) of African local government. Before the fifties they were not wanted in the central government administration of the three East African territories, which were regarded as British affairs. The effort was to build up tribal and district institutions, which were supposed to absorb the energies of the emerging African elite. During the fifties however, that policy was drastically reverse, and the drive was toward the Africanization of all institutions of central government".

⁵² ANK, Nairobi. ED/3/3181. Rapport de la visite de l'Inter-University Council de 1946.

« L'expérience de beaucoup d'étudiants de Makerere se limite à leur vie dans des huttes de terre battue dans des régions isolées, dans un environnement humain et matériel primitif. Si l'on ajoute à cela un enseignement dans une langue étrangère au sujet de choses que la plupart d'entre eux n'ont jamais vues ou expérimentées, le danger du divorce entre l'éducation et la vie est évident et le cours de sciences sociales a précisément pour fonction de combler ce décalage »⁵³.

Les membres de l'IUC semblent toujours redouter que ces formations déstabilisent les sociétés africaines. C'est la raison pour laquelle ils mettent en place ce type de garde-fous, au nom du principe toujours vivace de l'adaptation.

b/ Des diplômes universitaires en Afrique de l'Est

Pour que les diplômes de Makerere soient reconnus par l'université de Londres, il faut que le niveau de l'établissement s'améliore. Théoriquement les *Higher Courses* de Makerere doivent être équivalents au niveau intermédiaire de la licence des universités britanniques. Mais en 1946, seul un tiers des étudiants de *Higher Science* atteint effectivement ce niveau. Le collège surmonte ces difficultés, puisqu'en 1954 les étudiants de Makerere passent pour la première fois des licences ès lettres et des licences ès sciences ; ces formations sont alors organisées en facultés indépendantes⁵⁴.

L'amélioration des cursus secondaires a permis d'élever le niveau de recrutement à Makerere en renforçant la sélection. L'examen d'entrée de Makerere est abandonné en 1951 au profit des résultats du *Cambridge School Certificate*. La sélection apparaît alors très sévère. En 1951, seuls 68 des 113 lauréats du *Cambridge School Certificate*, ayant obtenu trois crédits, sont admis à Makerere⁵⁵. Quelques années plus tard, le *Higher Certificate* (équivalent au *A level*, baccalauréat britannique) devient le minimum requis pour entrer à Makerere⁵⁶. Des efforts considérables ont également été déployés pour améliorer les conditions de travail. L'encadrement a été renforcé, tandis que davantage de moyens techniques (laboratoires, matériels) sont mis à la disposition des étudiants et des enseignants.

Mais ces progrès sont variables d'une faculté à l'autre. L'agriculture, longtemps délaissée par les étudiants qui préfèrent suivre des formations jugées plus prestigieuses comme la

⁵³ ANK, Nairobi, ED/3/3181. Rapport de la visite de l'*Inter-University Council* de 1946, p. 9. Texte original : "The experience of many Makerere students is limited to life in a mud hut in a remote district among very primitive people and surroundings, supplemented by formal teaching in a foreign language at school, about things most of which they have never seen or experienced. The danger of divorce between « education » and « life » is obvious, and the social studies course is designed to bridge this gap".

⁵⁴ Macpherson M. et Goldthorpe J. E., *Makerere College and its old students*, in Zaïre, 1958, p. 350.

⁵⁵ ANK, Nairobi, MAA/8/140. Makerere College, Lettre du 1^{er} juillet 1952 de A. G. Macpherson.

⁵⁶ ANK, Nairobi, ED/3/447. Rapport de la réunion des représentants d'Afrique de l'Est, le 23 mars 1956, p. 2.

médecine, connaît un développement spectaculaire. A partir de 1950, Fergus Wilson⁵⁷, qui occupe la première chaire d'agriculture de Makerere, s'efforce de réorganiser le département. Il recrute un personnel compétent et développe des projets susceptibles de motiver les étudiants comme l'installation d'une ferme expérimentale sur le campus. En 1957-58, le collège délivre une licence ès sciences d'agriculture⁵⁸. En l'espace de cinq ans, il a réussi à répondre à la fois aux besoins spécifiques de la région en matière d'agriculture tout en offrant aux étudiants du collège les assurances d'un diplôme universitaire⁵⁹.

D'autres filières, comme la médecine, connaissent cependant un développement moins rapide. Les formations médicales existent en Afrique de l'Est depuis 1920. En 1945, la commission Asquith donne la priorité aux diplômes locaux sur la parité avec les qualifications britanniques dans le cas des écoles de médecine. Cela signifie que la filière médicale de Makerere n'est pas intégrée au *Special relationship Scheme*. Dans le cas de la médecine, la reconnaissance des diplômes est soumise à l'approbation du *General Medical Council* (GMC). Lors de sa visite, en 1949, la délégation du GMC refuse de reconnaître le diplôme de Makerere. Deux ans plus tard, une nouvelle visite du GMC se révèle plus constructive. Les délégués dressent une liste des points à améliorer pour que Makerere puisse être reconnu et le nouveau gouverneur s'empresse de mettre en application ces recommandations. En 1957, le GMC accorde aux diplômés de Makerere la qualification médicale. Mais c'est seulement en 1964 que les étudiants en médecine de Makerere reçoivent leurs premiers diplômes⁶⁰.

Ces développements académiques s'accompagnent, dans toutes les disciplines, d'une augmentation importante des effectifs.

⁵⁷ Fergus Wilson est né en 1908. Entré au Colonial Office, il sert à Zanzibar et dans la province du North Nyanza au Kenya en 1948. Dans ses fonctions, il est rapidement confronté au problème de la formation des jeunes africains, notamment dans le domaine de l'agriculture. Il entre à Makerere entre 1952 comme professeur puis doyen de la faculté d'agriculture. En 1954, il donne une leçon inaugurale qui permet de faire connaître un peu Makerere, son texte est intitulé *The application of science to the improvement of agriculture*. Un programme d'échange est mis en place, à partir de 1956 pour permettre à des étudiants de Makerere de connaître le fonctionnement des fermes en Grande-Bretagne. Tout au long de sa période d'activité au collège jusqu'en 1964, il occupe des fonctions variées, notamment celle de vice-principal de l'établissement de 1953-1957, il est aussi membre et président du conseil du collège, et enfin un des deux représentants au conseil provisoire de l'université d'Afrique de l'Est. Après son service à Makerere, il est nommé au FAO des Nations-Unies à Rome. Il a écrit un mémoire sur le développement de Makerere, à la demande de l'historien John Iliffe de Cambridge. Celui-ci est intitulé *Development of the faculty of agriculture*, Makerere University, Makerere College, Ouganda, 1952-1964.

⁵⁸ Lettre de Fergus Wilson à l'auteur, 9 juillet 1999.

⁵⁹ Wilson F., *Development of the faculty of agriculture, Makerere University College, Ouganda, 1952-1964*. Texte non publié, 1999. (Voir document 7, p. 458.)

⁶⁰ Iliffe J., *East african Doctors*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998, p. 103.

2/ Financement et recrutement à Makerere

a/ Un nouveau mode de financement

A partir des années 1940, le recrutement à Makerere évolue de manière considérable :

Tableau 4: Origine géographique des étudiants à Makerere

	1940		1946	
Ouganda	113	62,5%	88	52%
Tanganyika	31	17%	19	11%
Kenya	28	15,5%	53	31%
Zanzibar	9	5%	10	6%
Total	181	100 %	170	100 %

Source : Goldthorpe J., *An African elite Makerere college student 1922 - 1960*, Londres, Oxford University Press, 1965

Deux ans plus tard, l'établissement accueille 216 étudiants provenant de 45 ethnies différentes et de 19 écoles ; Makerere compte alors 33 enseignants dont 5 Africains qui sont des « anciens » de Makerere. Proportionnellement, c'est le nombre des étudiants kenyans qui augmente le plus. Pour prendre en compte les évolutions du recrutement à Makerere, un nouveau système de financement est adopté en 1949. L'Ouganda, le Kenya et le Tanganyika donnent chacun une subvention d'un montant identique et disposent de 26 % des places disponibles au collège ; Zanzibar dispose d'un quota de place de 12 % et les 10 % restants sont attribués aux meilleurs candidats indépendamment de leur origine⁶¹. En outre, le *Colonial Development and Welfare Scheme* a accordé à Makerere, en 1945, une enveloppe de 400 000 £ pour les cinq premières années et de 200 000 £ pour les cinq années suivantes⁶². Le tableau ci-dessous indique la répartition des étudiants par origine en fonction des quotas entre 1949 et en 1955 :

⁶¹ Bokongo S. N., *op. cit.*, p. 84.

⁶² Macpherson M., *op. cit.*, p. 47.

**Tableau 5: Origine des étudiants admis à Makerere
selon les quotas pour 1949 et 1955**

Territoire	1949		1955	
Kenya	23	40%	58	36%
Ouganda	16	28%	57	35,5%
Tanganyika	10	17%	45	28%
Zanzibar	3	5%	1	0,5%
Nyassaland	3	5%	0	0
Éthiopie	2	3%	0	0
Rhodésie du nord	1	2%	0-	0
Total	58		161	

Source : ANK, Nairobi. ED/3/3/110. Note de B. De Busen, le 9 avril 1951.

b/ La prépondérance des étudiants kenyans à Makerere

Le système des quotas permet d'harmoniser le recrutement entre les ressortissants des différents territoires d'Afrique de l'Est. En 1953, 44,5 % des étudiants kenyans à Makerere sont des Kikuyu. Ils sont le premier groupe ethnique de Makerere et représentent 17,9 % de l'effectif total⁶³. C'est en pays kikuyu que se trouvent les deux écoles secondaires de la colonie, *Mangu High School* (catholique) et l'*Alliance High School* (protestante) qui envoient 42 des 53 étudiants kenyans à Makerere en 1946. La qualité des écoles secondaires du Kenya explique leur forte représentation à Makerere. En 1952, toutes les places ouvertes à la concurrence sont occupées par des étudiants originaires du Kenya⁶⁴. Cette évolution numérique a des implications sociales :

« Il y a eu, depuis le début des années 1940, comme une invasion de Kenyans à Makerere, et maintenant, les jeunes gens du Kenya sont les plus nombreux dans les premiers cycles, mais même si une élite éduquée est là aussi en cours de formation, elle est pratiquement entièrement composée de jeunes gens encore un peu immatures et inexpérimentés. Mais d'un autre côté, alors qu'il y a beaucoup d'Africains sages et matures au Kenya, beaucoup ne sont pas éduqués au sens occidental du terme, et cela peut contribuer à agrandir le fossé entre eux et la jeune élite consciente de son importance. N'est ce pas un élément majeur du paysage social et politique kenyan ? »⁶⁵

⁶³ Goldthorpe J., *An African elite Makerere college student 1922 - 1960*, Londres, Oxford University Press, 1965, p. 29.

⁶⁴ Bogonko S. N., *op. cit.*, p. 79.

⁶⁵ Rhodes House Library, Oxford, ms Afr. s. 1825 (37) Boîte 10, Mémoire de Goldthorpe, Makerere, p. 5. Texte original : "There has been since the beginning of the 40's something like an invasion from Kenya into Makerere, and Kenya men now predominate among the undergraduates; but this means that though there is coming to be a substantial educated elite there too, it is composed almost entirely of young men, still perhaps a little immature and inexperienced. On the other hand, while in Kenya there are not a few African of wisdom and maturity, most of them are not in the western sense 'educated'; and there may tend to be a gap between them and the self conscious young elite. It is not perhaps an important fact about the Kenya scene both socially and politically".

L'auteur souligne les risques de conflits qui existent entre cette jeunesse éduquée suivant les modèles britanniques et les Africains qui occupent une place de choix dans l'édifice colonial du Kenya bien qu'ils ne soient pas passés par l'école. La question de l'intégration de cette élite africaine est effectivement une préoccupation majeure des responsables coloniaux de l'époque.

Pour les étudiants de Makerere, leurs années de collège représentent une expérience unique et inédite qui leur permet de rencontrer des étudiants venant de régions et de groupes ethniques différents. En 1946, les membres de la délégation de l'IUC avaient insisté sur la qualité de l'atmosphère qui règne à Makerere⁶⁶. La nature du protectorat ougandais, où les relations entre les différents groupes raciaux ne sont pas conflictuelles, offre aux jeunes Kenyans une autre expérience de la colonisation britannique.

c/ Les limites du recrutement de Makerere

Si la dimension inter-territoriale de l'établissement se confirme, sa vocation multiraciale reste à prouver. En 1951, seuls 31 Indiens et 3 Européens sont inscrits au collège de Makerere (pour un total de 244 étudiants)⁶⁷. Huit ans plus tard, en 1959, la proportion reste modeste avec 69 Indiens et 5 Européens pour un total de 881 étudiants⁶⁸. Les membres de l'*Inter-University Council* n'ont pas encouragé le recrutement des Indiens à Makerere. Compte tenu de la qualité de leur éducation secondaire, ce groupe risquait de devenir rapidement majoritaire. Ils préfèrent donc les orienter vers l'Inde ou la Grande-Bretagne où ils peuvent préparer des diplômes qui n'existent pas en Afrique de l'Est. Mais ce découragement officieux est porteur de discrimination et risque de nuire à la réputation du collège⁶⁹.

Les femmes sont également faiblement représentées à Makerere. Elles font timidement leur entrée au collège en 1944, avec l'arrivée de six étudiantes qui suivent un cours spécial. En 1946, le Kenya envoie à Makerere ses trois premières ressortissantes. Mais les femmes ne représentent jamais plus de 10 % de l'effectif total de l'établissement.

⁶⁶ ANK, Nairobi, ED/3/3181. Rapport de la visite de l'*Inter-University Council* de 1946.

⁶⁷ Macpherson M. et Goldthorpe J. E., "Makerere College and its old students", in *Zaire*, 1958, p. 352.

⁶⁸ Goldthorpe J. E., *op. cit.*, p. 13.

⁶⁹ ANK, Nairobi, ED/3/3181. Rapport de la visite de l'*Inter-University Council* de 1946, p.8.

Tableau 6: Proportion de femmes à Makerere
entre 1946 et 1956

Années	Femmes		Total
1946	10	6%	176
1954	17	4%	449
1956	39	6%	625

Source : Goldthorpe J., *An African elite Makerere college student 1922 - 1960*, Londres, Oxford University Press, 1965

3/ Les difficultés de financement du collège

Entre 1948 et 1955, le nombre d'étudiants à Makerere est passé de 177 à 558. Pour faire face à cette augmentation d'effectifs, le campus s'est agrandi avec la construction de nouvelles résidences. La *Northcote Hall* accueille, dès 1951, 180 étudiants. Le *Mitchell Hall* ouvre ses portes en 1954 ainsi que le *Mary Stuart Hall* réservé aux femmes. A ces résidences d'élèves s'ajoutent les logements d'enseignants (deux lots de 12 résidences). Enfin les locaux destinés aux enseignements se multiplient avec un bâtiment nouveau pour la faculté de lettres, ainsi que des laboratoires de physique et de chimie.

Entre 1949 et 1954, le budget courant de Makerere quadruple, passant de 107 022 £ à 425 000 £⁷⁰. Le coût annuel moyen d'un étudiant à Makerere avait été estimé à 520 £ par an pour la période 1951-1955. Le coût réel s'avère toutefois bien supérieur puisqu'il est de 695 £ en 1951 et de 873 £ en 1952. Le montant de ces formations suscite des critiques en Grande-Bretagne. Si l'augmentation des effectifs doit à terme faire baisser les coûts par étudiant, un certain nombre de mesures ont déjà été prises⁷¹. En 1950, une contribution de 40 £ par an est demandée aux étudiants de Makerere pour leurs frais d'internat⁷². Ils peuvent toutefois obtenir des bourses dont les modalités d'attribution sont fixées par l'ordonnance du 12 décembre 1950. Ces nouveaux droits ne représentent que 10 % du budget de Makerere. Mais cette innovation, suggérée par l'IUC dès 1946, a pour objectif de 'normaliser' la vie à Makerere en abolissant les privilèges des étudiants afin de les responsabiliser davantage. Par conséquent l'introduction des droits d'inscription, même de pure forme, et la suppression de l'argent de poche sont une manière de ramener les étudiants à la réalité de la vie universitaire⁷³.

La commission Asquith n'a pas seulement exporté un cadre universitaire en Afrique, ces nouveaux établissements diffusent également dans les colonies la culture académique

⁷⁰ ANK, Nairobi, ED/3/447. *Report of the Working Party on Higher Education in East Africa*, juillet-août 1955, p. 6.

⁷¹ ANK, Nairobi, MAC/GTB/138/6. Débats parlementaires, Chambre des communes, rapport officiel.

⁷² ANK, Nairobi, ED/53/9/3. *Proposal to introduce fees*.

⁷³ Macperson M., *op. cit.*, p. 77.

britannique. Leur finalité et leur fonction sociale est par conséquent la même qu'en Grande-Bretagne : la constitution d'une élite.

III/ Les universités coloniales, expression de la nouvelle politique métropolitaine

Le cadre universitaire, défini par la commission Asquith pour les territoires coloniaux, reproduit à l'identique le système britannique de formation. La continuité entre l'original et les modèles est assurée par un personnel enseignant directement sorti d'Oxford et de Cambridge⁷⁴.

Ces choix confèrent aux universités coloniales une identité propre, qui leur a permis d'acquérir rapidement le surnom de « collègues Asquith » dont les principes sont les suivants :

« Cette doctrine était l'expression vivante du triomphalisme culturel britannique : son présupposé de base était qu'un système universitaire approprié pour des Européens ayant grandi à Londres, Manchester ou Hull était également approprié pour des Africains ayant grandi à Lagos, Kumasi et Kampala »⁷⁵.

Ce type d'établissement doit permettre d'effacer le complexe colonial en introduisant pour la première fois le principe de l'équivalence et de l'égalité avec la métropole qui pourra ensuite être étendu à d'autres domaines comme les salaires ou les fonctions. Le développement des universités africaines est donc, dans cette conception, conçu comme un élément du vaste projet de réhabilitation et de modernisation coloniale dans lequel s'est lancé le *Colonial Office*⁷⁶. Mais l'application de ces principes en Afrique de l'Est suscite de vives critiques au Kenya. Elles mettent en relief les tensions qui existent entre les pouvoirs métropolitains et coloniaux sur ces questions sensibles. Toutefois ces oppositions ne résistent pas à un mouvement de développement des formations supérieures qui touche l'ensemble des territoires coloniaux.

A/ Makerere, pôle de formation d'une élite est-africaine

Les transformations académiques et structurelles de Makerere s'accompagnent d'une mutation des pratiques et des traditions qui contribuent à forger la nouvelle identité de l'établissement. Le collège se débarrasse de tout ce qui l'apparentait encore à une école

⁷⁴ Leney K., *op. cit.*, p. 85.

⁷⁵ Ashby E., *op. cit.*, p. 19. Texte original : "The doctrine was a vivid expression of British cultural parochialism : its basic assumption was that a university system appropriate for Europeans brought up in London and Manchester and Hull was also appropriate for Africans brought up in Lagos and Kumasi and Kampala".

⁷⁶ Nwauwa A., *op. cit.*, p. 150.

secondaire et adopte les habitudes universitaires britanniques. Les pratiques qui s'y développent structurent alors l'émergence d'un nouveau corps social, celui des étudiants d'Afrique de l'Est.

1/ De nouvelles pratiques académiques

Avec la transformation de Makerere en collège universitaire en 1949, les rites académiques britanniques envahissent le campus d'Afrique de l'Est. Les « *lecture* » deviennent des « *tutorials* » et le chancelier remplace le principal. Les préfets, les études et le sport obligatoire, survivances de l'école secondaire, sont abandonnés. Enfin les toges (*gowns*), qui caractérisent les étudiants anglo-saxons, font leur apparition à Makerere. Elles sont de couleur rouge pour les étudiants de premier cycle⁷⁷ et sont étreignées lors de la première cérémonie de remise de diplômes en présence du gouverneur de l'Ouganda en 1953. La cérémonie débute par une procession du corps enseignant en toges qui est suivie des discours du chancelier et du gouverneur ; les jeunes diplômés reçoivent leurs prix des mains du doyen de leur faculté respective.

Le collège a commandé en Angleterre cinq chaises finement ouvragées, revêtues de cuir vert et sur lesquelles est gravée la devise de Makerere : « *Pro futuro aedificamus* »⁷⁸. Le choix du latin apparaît ironique car cette langue n'est pas enseignée en Afrique de l'Est, en raison du principe de l'adaptation des programmes. Elle est pourtant nécessaire pour entrer dans les principales universités britanniques et notamment à Oxford et à Cambridge.

Ces traditions universitaires directement importées d'Angleterre, sont pour les étudiants de Makerere une garantie de prestige. Ce sont eux qui insistent pour porter des toges. Bernard de Busen, le directeur de Makerere,⁷⁹ avait alors analysé cette demande en termes de reconnaissance sociale :

⁷⁷ Les toges britanniques sont traditionnellement de couleur noire.

⁷⁸ « Nous construisons pour le futur ». ANK, Nairobi, MAA/8/140, Makerere College, lettre du 1^{er} juillet 1952 de A. G. Macpherson, p. 3.

⁷⁹ Bernard De Busen est essentiellement un administrateur. Il intègre, en 1938, le corps de l'inspection. Il est directeur de l'éducation en Palestine de 1945 à 1948. A la fin du mandat britannique sur la Palestine, il est envoyé à Makerere comme responsable du département d'éducation. Deux ans plus tard, le *Colonial Office* le nomme directeur de Makerere, il est notamment chargé d'assurer l'entrée en vigueur du *Special Relationship* avec l'université de Londres.

« Mes amis en Angleterre me disaient que les toges comme les nôtres étaient une ineptie, ce qui est vrai. Les étudiants les voulaient, ils en avaient conscience et sans doute beaucoup avaient besoin de tous les encouragements pour avoir confiance en eux. Ils avaient besoin de reconnaissance. Certains, bien sûr, savouraient leur promotion sociale et ils n'avaient pas la maturité ou l'intelligence nécessaire pour s'en cacher. Ils étaient cependant plus nombreux à se sentir mal à l'aise sur cet inévitable piédestal social, et ce n'est pas eux qui l'avait fabriqué mais leur propre société, leurs parents, leur famille élargie, leurs voisins, leur clan, qui ont tous contribué à les faire passer par la porte étroite de l'école secondaire et par l'entrée plus petite encore de Makerere »⁸⁰.

Le sentiment d'appartenir à une communauté particulière est renforcé par des pratiques spécifiques. Le premier bal est organisé en 1947 à Makerere. Cet événement festif est une véritable initiation sociale régie par des règles strictes. Les étudiants doivent engager une conversation aimable avec leurs partenaires et veiller à les raccompagner jusqu'à leur siège une fois la danse terminée. Dans un autre registre, l'argot universitaire de Makerere, baptisé *Lunamakerere* par Daniel Wako, qui s'était lancé en 1939 dans une étude de ce vocabulaire spécifique, renforce le sentiment des étudiants d'appartenir à un groupe particulier⁸¹.

2/ L'association des anciens élèves et l'édification d'un esprit de corps à Makerere

En 1927, le directeur de Makerere encourage la formation d'une association d'étudiants, la *Makerere College Union Society* (MCUS), dont l'une des tâches est d'établir un lien permanent entre le collège et ses anciens pensionnaires. Le groupe se réunit une fois par an. Depuis la fin de la guerre, des efforts sont faits pour élargir la représentativité du groupe avec notamment la formation de branches locales dans les grands centres urbains comme à Nairobi⁸².

Dès les premières années de l'établissement, Douglas Tomblings, le directeur en poste entre 1923 et 1939, avait pris soin de tenir un registre sur les étudiants. Pendant la guerre, le registre de Tomblings est perdu : ses feuillets sont utilisés à diverses fins pour pallier les pénuries de papier. Mais à la fin du conflit, le besoin de conserver une mémoire du collège se fait de nouveau sentir et le nouveau doyen, Angus Macpherson, se lance dans la reconstitution du registre de Makerere. Macpherson utilise les fragments de l'ancien registre qu'il complète avec des enquêtes personnelles. Il cherche en effet à reconstituer les informations perdues en

⁸⁰ De Busen B., *Adventures in Education*, 1995, Londres, Titus Wilson Kendal, p. 93. Texte original : "Friends at home tell me that academic dresses such as ours were irrational and so it is. The students wanted it, felt the better for it and perhaps many needed all the boosts they could get to their self-confidence. They needed recognition. Some of course enjoyed the social climb and had not the experience or the sensitivity to hide it. Many more found themselves uncomfortably but unavoidably on a social pedestal, not so much of their own erection but paced by their society, their parents and extended families, their home neighbours, their tribes, who may all have been involved in getting them through the narrow gate into secondary school and the yet smaller aperture of Makerere entrance".

⁸¹ Macpherson M., *op. cit.*, p. 168.

⁸² Macpherson M. et Goldthorpe J. E., *op. cit.*, p. 355.

se rendant directement auprès des anciens élèves. Avec son épouse, il sillonne l'Afrique de l'Est pour leur rendre visite. Quarante ans après, celle-ci se souvient avec force détails de ces anciens étudiants⁸³. En 1955, les Macpherson sont en mesure de publier un nouveau registre des étudiants qui ont fréquenté Makerere entre 1922 et 1953. L'annuaire, qui est conçu sur le modèle des annuaires d'anciens élèves des universités britanniques et américaines, donne aux étudiants de Makerere la conscience de faire partie d'une élite.

Cette initiative ravive l'association des anciens élèves, les *Old Boys*, dont les diverses initiatives entretiennent l'esprit de corps en prolongeant les liens avec les anciens élèves⁸⁴. La conscience d'appartenir à un même groupe se forge ainsi autour d'un passé et d'un intérêt commun. Les relations tissées pendant les années de collège se poursuivent grâce aux informations fournies par la lettre d'information de l'association (*Newsletter*), éditée deux fois par an à partir du mois de janvier 1949. A partir du mois de juillet 1952, Macpherson décide d'éditer la lettre chaque mois pendant les périodes d'activité de l'établissement ; les sujets abordés restent inchangés. Elle est adressée à ceux qui ont adhéré à l'association et aux branches locales du MCUS. Son tirage est limité et les exemplaires circulent. Les moindres détails de la vie du collège y sont consignés : nouveaux bâtiments, développement académique, activités culturelles comme le théâtre et le cinéma. Enfin, tout ce qui renforce l'image extérieure de Makerere ne manque pas d'être souligné, par exemple l'inauguration de l'école médicale par le secrétaire d'État aux colonies⁸⁵.

En septembre 1952, A. Macpherson organise la première réunion d'anciens. Le collège met tout en œuvre pour faciliter la venue du plus grand nombre en offrant l'hospitalité aux visiteurs. Sa Majesté le *Kabaka* d'Ouganda et le gouverneur d'Ouganda sont présents⁸⁶. Ce dernier clôt la rencontre en insistant sur la très forte similitude qui existe entre Makerere et les vieilles universités britanniques comme Cambridge dont il est issu. Il déclare aux étudiants qu'il est d'autant plus heureux d'assister à cette réunion qu'il a été contraint de refuser une invitation du même type de son propre collège. Il insiste notamment sur le rôle que cette nouvelle élite est appelée à jouer en Afrique de l'Est en occupant de hautes responsabilités :

⁸³ Entretien avec Margaret Macpherson, le 15 novembre 1999 à son domicile à Windermere (Grande-Bretagne).

⁸⁴ Macpherson M. et Goldthourp J. E., *op. cit.*, pp. 353-354.

⁸⁵ ANK, Nairobi, MAA/8/140. Makerere College, Lettre du 1^{er} juillet 1952 de A. G. Macpherson.

⁸⁶ ANK, Nairobi, ED/1/2317. Newsletter, n°10, 10 septembre 1952.

« Une lourde responsabilité a été placée entre les mains de tous les Africains éduqués. Mais Makerere était à l'origine de la formation de ces gens et c'est pourquoi Makerere se bat pour le futur de l'Afrique de l'Est plus que tout autre lieu. C'est la raison de son immense importance »⁸⁷.

Par ailleurs, la nomination de membres honoraires et la visite d'éminents professeurs britanniques, comme Margery Perham de l'université d'Oxford, contribuent à renforcer les liens entre les communautés universitaires métropolitaines et coloniales. L'objectif des collèges Asquith est en effet de favoriser l'émergence d'une élite africaine imprégnée du modèle culturel et académique britannique.

B/ Le projet d'université d'Afrique de l'Est contesté au Kenya

Le développement universitaire de Makerere suscite de virulentes critiques au Kenya. La formation d'une classe d'Africains éduqués risque de menacer les équilibres sociaux existants qui assurent la prééminence des Européens. Mais derrière la dénonciation des modalités et de la finalité de ce projet universitaire, on peut lire la crispation du pouvoir colonial face aux initiatives métropolitaines et à l'inéluctable changement social.

1/ Makerere dans la ligne de mire des Européens du Kenya

L'application des recommandations de l'IUC pour développer Makerere en collège universitaire se heurte à de nombreuses résistances au Kenya :

« Il semble que des personnes extérieures au collège redoutent que l'on impose de manière prématurée et rigide un système universitaire conçu pour des étudiants issus de notre culture qui a connu une longue civilisation, à la première poignée de candidats à l'éducation supérieure dans un pays encore non civilisé »⁸⁸.

Ces « personnes extérieures au collège » sont fort diverses. Il s'agit tout d'abord des colons qui doutent du bien-fondé de ce type d'éducation. Ils considèrent que l'enseignement universitaire ne correspond pas aux besoins de la région ni aux capacités des populations africaines. Une anecdote rapportée par Margaret Macpherson éclaire l'attitude d'une frange importante de la communauté des colons. Lors d'un mariage à Kitale, certains convives avaient dénoncé le fait que les Macpherson, comme les autres enseignants de Makerere,

⁸⁷ ANK, Nairobi, ED/1/2317. Newsletter, n°10, 10 septembre 1952, p. 6. Texte original : "A great responsibility was placed upon all educated Africans. But Makerere was the source of these people and therefore Makerere stands for the future of East Africa as no other place does, and for this reason it is of immense importance".

⁸⁸ Ibid. Texte original : "There seems to be a general fear shared by some outside the college that a university system which has been developed for the mature students of our own long civilized community is being prematurely and rigidly imposed upon the first handful of candidates of higher education in a still uncivilized country".

s'efforçaient de donner aux Africains des connaissances qui les dépassaient. Dans la mesure où le collège est directement financé par les territoires, il est nécessaire d'obtenir sinon le soutien tout au moins la bienveillance des Européens :

« Il est fort souhaitable de rallier l'opinion des Européens à la cause de Makerere et d'éviter d'entretenir inutilement le préjugé contre l'éducation supérieure qui est répandu chez les Européens les plus ignorants. De plus, il est clair que l'attitude négative des chefs de file des colons et des fonctionnaires du Kenya à l'égard de Makerere renforcerait les difficultés du collège et ajouterait des problèmes à ce stade crucial du développement de Makerere »⁸⁹.

Les fonctionnaires du Kenya dénoncent la nature du projet universitaire de Makerere. Ils reprochent notamment aux enseignants de Makerere - jugés trop jeunes et inexpérimentés - de traiter leurs étudiants comme s'ils avaient grandi en Grande-Bretagne. L'éducation des Africains a, selon eux, sa propre logique qu'il faut respecter :

« Les systèmes sociaux africains, avec tous leurs désavantages, donnaient à chacun un cadre de discipline, un apprentissage de la politesse et un sens des valeurs qui ont en grande partie disparu de notre vie occidentale »⁹⁰.

Les fonctionnaires coloniaux souhaitent que l'éducation des Africains, à tous les niveaux et notamment à Makerere, prenne en compte ces spécificités. Ils demandent que les jeunes enseignants qui sortent de leur collège britannique suivent une formation spécifique à leur arrivée en Afrique de l'Est. Six mois dans une école secondaire, suivis de trois mois de formation théorique intensive et de trois mois de terrain leur permettraient de bien connaître les conditions de vie des étudiants. Mais c'est la finalité même du projet universitaire est-africain qui est attaqué à travers ces critiques. Ses auteurs redoutent, en effet, que le nouveau collège universitaire et l'émergence d'une élite africaine bouleversent les cadres sociaux et politiques de la colonie.

Le directeur de l'éducation du Kenya dénonce les modalités de recrutement du collège qui ne correspondent pas toujours aux besoins et aux exigences de la colonie. Alors que ses plans de développement prévoient de former des médecins, des vétérinaires et des agronomes, le recrutement à Makerere ne donne pas la priorité à ces formations. Le directeur de l'éducation demande alors que les étudiants soient testés sur leur capacité à apprendre un

⁸⁹ Ibid. Texte original : "it is very desirable to carry European opinion in favour of Makerere and not to raise unnecessarily the prejudice against higher education which is latent in the more ignorant state of European opinion. Moreover is no doubt that an unfavourable attitude towards Makerere on the part of leaders of settlers and official opinion in Kenya will exacerbate any difficulties that might exist at Makerere itself and add to the problems of this important formative stage at the growth of the college".

⁹⁰ ANK, Nairobi., CNC/7/257. Note de W. Jarod le 28 août 1948 intitulée *Higher Education for Non-European Students to East Africa*. Texte original : "African social systems, with all its disadvantages, provided for the individual a background of discipline, a training in courtesy and a sense of values which have largely disappeared from Western life".

métier plutôt que sur leur niveau général. Il brandit la menace de suspendre l'allocation du Kenya à Makerere⁹¹.

Enfin, l'autonomie administrative qui accompagne le développement universitaire de Makerere est mal vécue par les responsables coloniaux qui souhaitent conserver la maîtrise de ces formations. Ils demandent notamment que les fonctionnaires d'Afrique de l'Est soient associés au développement futur de Makerere en université. Ces oppositions mettent en lumière les conflits d'intérêt qui existent entre le pouvoir métropolitain et le pouvoir colonial.

Le directeur de l'*Alliance High School*, avait déjà dénoncé le diktat de Londres et l'ingérence du *Colonial Office*, dont les fonctionnaires ignorent tout des réalités coloniales. Il fustige en ces termes l'action de l'*Inter-University Council* :

*« Ils ne connaissent pas la réalité de la situation à Makerere et en Afrique de l'Est (...) le budget moyen alloué à chaque étudiant est de 500 £ par an et cela ne risque pas de diminuer au cours des prochaines années. Mais je le crains, la délégation va poursuivre sa tâche ; ils croient en ce genre de choses et ce sont eux qui tiennent le cordons de la bourse »*⁹².

Ces critiques dénoncent la nature et la finalité du projet de formation imposé par le pouvoir métropolitain. Elles témoignent d'une vision de l'éducation qui a pour principale fonction de maintenir les équilibres sociaux existants.

2/ L'inéluctable changement des sociétés coloniales

Le directeur de l'*Alliance High School* (AHS) au Kenya, dont est issue la majorité des jeunes kenyans de Makerere, n'en finit pas de dénoncer le laxisme de l'établissement. Il réproouve un certain nombre de pratiques qui sont pourtant des habitudes universitaires, comme celles qu'ont les enseignants d'offrir de temps à autre un apéritif aux étudiants : il considère cela comme une incitation à l'alcoolisme. Le mode de vie à Makerere contribue selon lui à gonfler l'orgueil des étudiants. Il estime que c'est une erreur d'accorder d'un seul coup une grande liberté à des élèves qu'il juge très immatures. A l'AHS, le directeur appelle les élèves « ses *boys* » et leur impose de porter des shorts kakis et de marcher pieds nus. Mais à Makerere, ces mêmes étudiants sont appelés « *Sir* » et portent des pantalons longs⁹³.

⁹¹ ANK, Nairobi, ED/3/3017. Note du département d'éducation, le 27 mars 1950.

⁹² Greaves L.B., *op. cit.*, p. 99. Texte original : "They are quite out of touch with the real state of affairs at Makerere and in East Africa (...) recurrent cost per student is over £ 500 a year, and is not to go down in the future. There I fear the Delegation must carry the day ; they believe in this sort of thing and they hold the purse-strings".

⁹³ *Ibid.*, pp. 98-99.

Dans le contexte colonial, le vêtement et l'attitude à l'égard des étudiants font partie intégrante du processus de reconnaissance et d'intégration sociale dans lequel sont engagés les étudiants. Loin d'être futiles et inutiles, ces détails révèlent le sens et la valeur accordés à l'éducation :

« L'Afrique change à travers ses jeunes gens qui commencent à porter des pantalons au grand dam d'un nombre important de commissaires de districts, des colons du Kenya et de ces anthropologues qui les préféraient nus. C'est seulement certains missionnaires et un très petit nombre des fonctionnaires hauts placés qui gèrent tant bien que mal les affaires politiques qui sont en contact et éprouvent parfois de la sympathie pour cette nouvelle génération d'Africains, indépendamment des conséquences parfois déstabilisantes que peut avoir leur éducation »⁹⁴.

Dans la mesure où les étudiants africains attendent beaucoup de leur éducation, ces années de formation sont déterminantes dans l'attitude qu'ils auront à l'égard des Européens. Comme ces étudiants sont appelés à occuper une place importante dans la société, il est essentiel aux yeux des responsables métropolitains de préserver ces étudiants et d'éviter toute frustration. C'est une attitude partagée par les autres puissances coloniales. Le développement des formations supérieures concerne, en effet, l'ensemble du monde colonial au lendemain de la guerre.

C/ Les universités coloniales en perspective

Dans le sillage de la commission Asquith, les universités coloniales se développent rapidement dans les territoires britanniques d'Afrique de l'Ouest. Le collège universitaire de Legon (anciennement Achimota), en Gold Coast, accueille 100 étudiants en 1948. Les étudiants peuvent y suivre des cursus de 4 ans en lettres et en sciences. L'établissement abrite aussi une faculté d'éducation et un institut pour les études africaines. La même année, le nouveau collège universitaire d'Ibadan, au Nigeria, ouvre ses portes. En janvier 1948, 210 étudiants s'inscrivent dans les facultés de lettres, de sciences, de médecine et de sciences vétérinaires. Enfin, *Fourah Bay College*⁹⁵ en Sierra Leone accueille 163 étudiants. L'établissement offre des diplômes de lettres et de commerce ; les étudiants peuvent ensuite poursuivre un an afin d'obtenir un diplôme d'éducation ou deux ans en vue d'un diplôme de

⁹⁴ De Bunsen B., *op. cit.*, p. 81. Texte original : " Africa in change through its young people beginning to wear trousers, to the alarm of many DC's and Kenya settlers and the sadness of those anthropologists who preferred them naked. It was only certain missionaries and a very few of the most senior of the civil servants willy-nilly handling political affairs, who had some touch and sometimes sympathy with the new generation, however disturbing the results of education might become ".

⁹⁵ Il s'agit de la toute première institution supérieure d'Afrique de l'Ouest. L'école de la CMS qui avait ouvert ses portes en 1827 s'affilie à la faculté de Durham en 1876. En 1948, le collège Sierra léonais reste un établissement missionnaire classique qui échappe aux doctrines éducatives développées par le Colonial Office et expérimentées dans les autres territoires coloniaux britanniques.

théologie ; ils peuvent aussi passer une licence de droit civil. A la même date, Makerere compte 221 étudiants⁹⁶.

Les autres puissances coloniales développent aussi des formations supérieures pour leurs ressortissants. Le Congo belge projette d'ouvrir un collège universitaire à Kisantu, qui devrait être opérationnel en 1955. Mais dans l'immédiat, les études les plus avancées ont lieu dans les grands séminaires. La colonie belge en compte 150 en 1948⁹⁷. Dans les colonies françaises, le développement des formations locales reste également modeste. La politique coloniale française privilégie les études en métropole. L'école médicale de Dakar et l'école vétérinaire de Bamako sont d'un bon niveau, mais qui est loin d'égaler celui de la métropole. A Madagascar, l'école de droit créée en 1947 compte, en 1948, 40 étudiants qui peuvent y préparer leur capacité et la licence. A Tananarive, il existe aussi une école de médecine qui permet aux étudiants de passer leur certificat préliminaire ; cette ville accueille 300 étudiants en 1948. En général les étudiants originaires des colonies françaises complètent leur formation en métropole. En 1948, il y a 164 étudiants boursiers originaires d'AOF en métropole et 134 de Madagascar⁹⁸.

Le développement de l'éducation supérieure dans les territoires coloniaux s'inscrit dans un mouvement général directement lié au contexte de l'après-guerre. Les universités coloniales et les formations supérieures font partie intégrante du processus qui doit progressivement conduire les colonies vers des formes plus autonomes de gouvernement. L'ONU, par l'intermédiaire de l'Unesco, insiste sur le rôle de l'éducation dans les pays non indépendants, comme mode de libération et de modernisation. C'est dans cette perspective que la question de l'éducation est inscrite à l'ordre du jour de l'assemblée générale du 18 août 1950 sur les territoires non autonomes⁹⁹.

⁹⁶ Makerere college statistics, 1949, Makerere, vol. 3, n°2, juin-août 1949, Makerere College, Ouganda, 1949. Sur le développement des établissements universitaires en Afrique de l'Ouest à la thèse de K. Keney, *The Politics of Higher Education in the Gold Coast and French West Africa, from 1945 to Independence*, Thèse de doctorat non publiée. University of Cambridge, 1998

⁹⁷ La thèse de Charles Tshimanga, publiée sous le titre, *Jeunesse, formation et société au Congo/Kinshassa, 1890-1960*, Paris, l'Harmattan, 2001, offre des perspectives comparatives avec l'ancien Congo belge.

⁹⁸ Sur la situation en AOF, voir la thèse de Nicolas Bancel, *Entre acculturation et révolution. Mouvements de jeunesse et sport dans l'évolution institutionnelle de l'AOF (1945-1960)*, Thèse de doctorat d'histoire non publiée, Université Paris 1, 1999.

⁹⁹ PRO, Londres. CO/936/47/5.

Conclusion

Les mutations sociales qui sont à l'œuvre dans les colonies depuis les années 1930 et les évolutions du contexte international après la Seconde Guerre mondiale précipitent les changements sur la scène coloniale. La Grande-Bretagne lance un vaste programme de modernisation de ses colonies dont le but est de préparer les ressortissants de ces territoires à prendre des responsabilités grandissantes. C'est dans cette perspective que des universités coloniales sont établies, notamment en Afrique de l'Est.

Ce projet métropolitain encourage l'émergence d'une élite est-africaine et suscite de nombreuses critiques au Kenya. Les structures sociales de la colonie ne sont pas prêtes à supporter de tels changements. Les clivages et les oppositions qui apparaissent autour de la question du développement de Makerere en collège universitaire préfigurent une opposition plus fondamentale aux projets de modernisation engagés par le pouvoir métropolitain.

Chapitre 4. La lecture kenyane de la modernisation coloniale

Le contexte social et économique du Kenya ne facilite pas la mise en œuvre des nouvelles directives métropolitaines. Les projets de modernisation et de démocratisation coloniale qui doivent accorder une plus grande place aux populations africaines sont perçus par les colons comme une menace à leur hégémonie. Or le renforcement de la présence européenne au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale accroît leur poids politique et social.

Le gouvernement colonial s'efforce alors de « gérer » la modernisation de la colonie imposée par Londres tout en maintenant les équilibres politiques et sociaux existants qui assurent à la communauté des Européens sa suprématie. Le partenariat multiracial apparaît comme la clé de voûte de cette entreprise délicate de conciliation. En théorie, ce partenariat doit permettre aux Africains de la colonie de faire l'apprentissage de la démocratie politique et de la modernité économique dans un cadre toujours dominé par les Européens. Mais dans les faits, la place des Africains dans cet édifice reste marginale. L'élargissement de leur intégration est conditionné, dans l'esprit des responsables coloniaux, par leur niveau d'éducation. Or les projets de réforme dans ce domaine sont ambigus.

Les principaux responsables européens de la colonie, qu'ils soient fonctionnaires, missionnaires ou colons, considèrent que l'éducation des populations africaines doit épouser les contours du projet colonial qu'ils ont eux-mêmes établi. Ils envisagent l'éducation comme

un investissement global qui sert l'ensemble de la communauté. Mais pour les Africains, l'éducation, et en particulier les formations supérieures, est un moyen de s'intégrer aux nouvelles dynamiques économiques et sociales qui se dessinent dans la colonie. C'est un investissement personnel, et même s'il met en œuvre des stratégies de groupe, il sert avant tout la promotion sociale d'un individu. Ces divergences de vue, qui portent sur la finalité même de l'éducation, sont révélées par les réformes éducatives introduites dans la colonie. Elles attisent la frustration d'une population qui se sent exclue d'une modernité qui ne la concerne pas.

I/ Des réformes politiques et économiques ambiguës

Les réformes engagées dans le cadre de la nouvelle politique métropolitaine doivent permettre de conduire progressivement les peuples colonisés vers l'autonomie interne. Mais la manière dont ces réformes politiques et économiques sont mises en œuvre au Kenya révèle les ambiguïtés des rapports qu'entretiennent les responsables de la colonie avec la métropole.

A/ Des réformes politiques élitistes

Sir Philip Mitchell¹ prend ses fonctions en tant que gouverneur du Kenya en décembre 1944. Il est chargé de mettre en œuvre les réformes politiques permettant d'associer les représentants de toutes les populations à la gestion du territoire. Mais dans cette colonie, la politique officielle de partenariat se révèle ambiguë car elle doit prendre en compte les exigences des différentes communautés et notamment celles des colons. L'application de ces réformes au contexte particulier du Kenya se fait donc de manière sélective.

1/ Un nouveau gouverneur pour une ère nouvelle ?

Le gouverneur Sir Philip Mitchell a effectué la majeure partie de sa carrière en Afrique de l'Est, notamment comme gouverneur de l'Ouganda². Le poste de gouverneur du Kenya lui avait déjà été offert en 1939, mais il l'avait refusé en raison des problèmes raciaux de la colonie³. Avec ses 37 années de service colonial, P. Mitchell appartient à la vieille génération des administrateurs.

¹ Sir Philip Mitchell (1890-1964). Après ses études à Oxford, il intègre l'administration coloniale, en servant au Nyassaland, à partir de 1912. Il occupe ensuite les fonctions de *Chief Native Commissioner* au Tanganyika et devient gouverneur d'Ouganda entre 1935 et 40. Après deux années passées dans les îles Fiji, toujours comme gouverneur, il retrouve l'Afrique de l'Est en 1944. Le Kenya est son dernier poste. Il se retire en 1952 sur les terres qu'il a achetées au Kenya, mais il quitte la région au moment de l'indépendance.

² Kamoche J. G., *Imperial Trusteeship and political evolution in Kenya 1923-1963. Study of the officials views and the road to decolonization*, Washington D.C., University Press of America, 1981, p. 267.

³ Frost R. A., "Sir Philip Mitchell, governor of Kenya", in *African Affairs*, vol. 78, n° 313, 1979, p. 536.

Comme nous le révèle son journal, il partage les préjugés de ses contemporains sur les populations coloniales :

« Il est communément admis que la grande majorité de la population de la région est toujours dans un état d'ignorance et d'arriération, non civilisée, superstitieuse, économiquement faible à un point presque désespéré, et pratiquement incapable de se construire pour elle-même et par sa propre force un avenir civilisé »⁴.

Son paternalisme irréductible et sa foi en la pérennité de l'Empire symbolisent le hiatus qui existe entre la jeune génération du *Colonial Office* et les anciens « rois de la brousse ». Or la tâche qui est assignée à P. Mitchell à son arrivée au Kenya est de mettre en œuvre la nouvelle politique coloniale décidée à Londres, qui repose notamment sur l'association des représentants de toutes les communautés de la colonie à l'exercice du pouvoir.

Le gouverneur n'adhère toutefois pas aux fondements de cette politique. Il dénonce, en 1949, l'image fictive des colonies que les responsables du *Colonial Office* ont développée et s'insurge contre la naïveté du portrait des Africains qui est dressé dans le mémorandum de l'ACEC publié en 1948 :

« Au lieu de reconnaître le fait déplaisant, mais pour l'instant indéniable, que la majorité des Africains sont malhonnêtes, peu fiables, sans scrupules et paresseux, ils dressent un tableau tout droit sorti de l'imagination des rédacteurs de ce texte »⁵.

Le gouverneur critique les conditions d'application des modèles européens de gouvernement et notamment de l'exercice de la démocratie dans des territoires où les frontières extérieures ont été définies arbitrairement et où les populations sont hétérogènes. Il s'interroge alors sur la validité de tels principes dans des espaces où les superstitions restent vivaces.

Les Africains ont, selon lui, besoin de temps pour s'habituer à l'ampleur des changements :

⁴ Kamoche J. G., *op. cit.*, p. 268. Texte original : " It is common ground that the great mass of people in this region are still in a state of ignorance and backwardness, uncivilized, superstitious, economically weak to the point of near helpless and quite unable to construct a civilized future for themselves up by their boot-straps ".

⁵ PRO, Londres, CO/859/171/1. Note du gouverneur du Kenya, Sir Philip Mitchell le 19 mai 1949. Texte original : " Instead of facing the unhappy but at present undeniable facts of African dishonesty, unreliability, untruthfulness and sloth which are today among the major-perhaps the major-picture is conjured out of the writers imaginations ".

« Il n'est pas surprenant qu'ils clignent un peu des yeux en plein soleil, l'esprit un peu brouillé, pas encore adapté au nouveau monde et pas complètement conscient que leur Afrique s'en est allée pour toujours et qu'ils vivent dans un monde complètement différent que nous avons forgé, mais il s'agit d'un monde qui a été créé sous l'impulsion de l'élan humaniste de la fin du XIX^{ème} siècle, d'une manière très différente des premières formes de colonisation. Un monde dans lequel, pour le meilleur ou pour le pire, ils et nous devons vivre nos vies »⁶.

Philip Mitchell demande donc aux responsables du *Colonial Office* de cesser de promettre aux Africains des choses qu'il juge irréalisables, comme par exemple le gouvernement autonome :

« J'espère que l'attachement des auteurs à l'octroi immédiat du gouvernement autonome sera nuancé dans la mesure où cette notion est sans rapport avec la réalité des conditions de vie des gens qui sont susceptibles de la comprendre et pour lesquels ce texte a été préparé ; elle peut au contraire être déroutante et déstabilisante »⁷.

Le gouverneur de la colonie est conscient de la nécessité d'adapter l'administration coloniale aux conditions sociales nouvelles de la colonie. Mais il estime que le changement doit se faire de manière progressive. L'association des Africains à la gestion de la colonie passe par la formation des nouveaux partenaires africains qui doit précéder et préparer l'intégration des Africains au processus de modernisation de la colonie. Lorsqu'il était gouverneur d'Ouganda, P. Mitchell avait encouragé la formation des « élites » africaines à Makerere en définissant en ces termes le rôle de cet établissement :

« Une aristocratie de la culture chargée de guider et de contrôler les masses »⁸.

C'est ce groupe d'Africains éduqués qui peut progressivement être intégré aux rouages du pouvoir dans le cadre du partenariat multiracial. Il ne s'agit pas vraiment d'une coopération mais plutôt d'une forme d'apprentissage dans laquelle les membres confirmés de la communauté (les Européens) apprendraient aux débutants (les Africains) les rouages de la vie politique. Dans la mesure où la réalité sociale du Kenya est fort différente de celle des territoires d'Afrique de l'Ouest, l'adoption de réformes visant, à terme, à conduire l'ensemble

⁶ PRO, Londres, CO/859/171/1. Note du gouverneur du Kenya, Sir Philip Mitchell le 19 mai 1949, p. 7. Texte original : " It is not surprising that they are blinking a little in the sun shine, a little confused in thought, not yet adjusted to the new world, nor fully conscious that their Africa has gone for ever and that they have lived on into totally different world of our making, but a world which we have made under the humanitarian impulses of the late 19th century, in a very different manner from that of earlier colonisation. A world in which, for better or for worse, they - and we - have to live out our lives ".

⁷ Ibid. Texte original : " I hope that the infatuation of the authors with immediate self-government may be played down, for it has no relation to contemporary reality in the only sense in which it is likely to be understood by the people for whom he summary is to be prepared ; and could be actively misleading and mischievous ".

⁸ Frost R. A., " Sir Philip Mitchell, Governor of Kenya", in *African affairs*, vol. 78, n° 313, 1979, p. 539 Il cite le journal de Mitchell le 21 mai 1938. Texte original : "An aristocracie of culture to guide and control the mass ".

des territoires coloniaux britanniques vers l'autonomie au sein du Commonwealth doit respecter le rythme de chaque territoire⁹. Aussi le gouverneur Mitchell propose-t-il une lecture élitiste de la modernisation politique de la colonie.

2/ Le partenariat multiracial et l'élargissement de la représentation africaine

Le partenariat multiracial permet d'adapter la nouvelle politique métropolitaine aux réalités sociales de la colonie. L'élargissement de la représentation des Africains dans les instances politiques des colonies d'Afrique de l'Est est annoncé par le secrétaire d'État en octobre 1945 :

*« C'est la politique générale du gouvernement de Sa Majesté de renforcer la représentation des Africains par des Africains dans les Legislative Councils des territoires d'Afrique orientale et centrale »*¹⁰.

Au Kenya, cela se traduit par la représentation directe des Africains au *Legislative Council*. Les assemblées locales sont également restructurées pour mieux associer les Africains à la vie politique des provinces.

a/ La représentation des Africains au Conseil législatif

En 1944, un Africain est, pour la première fois, désigné pour représenter les intérêts de sa communauté au sein du Conseil législatif. Auparavant, cette charge avait été confiée à un missionnaire, le révérend Beecher¹¹. Le choix de ce premier représentant africain est de la plus haute importance. Deux candidats sont alors susceptibles d'exercer cette fonction. Il s'agit d'Eliud Mathu et de Mbiyu Koinange, qui ont tous les deux étudié à l'étranger et obtenu des diplômes universitaires.

Depuis son retour au Kenya en 1938 après dix ans d'études aux États-Unis et en Grande-Bretagne, Mbiyu Koinange dirige le *Teachers' College* de Githunguri, un collège kikuyu indépendant¹². Pendant ses études aux États-Unis, il a multiplié les critiques contre le gouvernement colonial. Par ailleurs, lors de son bref passage en Grande-Bretagne en 1937, Mbiyu Koinange a fréquenté, avec Jomo Kenyatta, d'autres leaders africains engagés dans la

⁹ Kamoche J. G., *op. cit.*, p. 277.

¹⁰ Kamoche J. G., *op. cit.*, p. 264. Texte original : " *It is the general policy of His Majesty's government to provide for the increased representation of Africans by Africans in the Legislative councils of East and Central African territories* ". Discours de George Hall à la Chambre des communes, le 17 octobre 1945.

¹¹ James Leonard Beecher (1906-1987) arrive au Kenya en 1927 pour enseigner à l'Alliance High School. Il est ordonné prêtre dans la colonie et épouse une sœur du paléontologue 'kenyan' Louis Leakey. Outre ses activités d'enseignement, il représente les intérêts des populations africaines au Conseil législatif et est à l'origine de la réforme contestée du système d'éducation des Africains de la colonie. Il est nommé archevêque d'Afrique de l'Est en 1960.

¹² PRO, Londres, CO/533/543/7. Note du 28 février 1949. Voir document n°19, p. 491.

libération de leurs territoires, comme Kwame Nkrumah¹³ et George Padmore¹⁴. Son parcours le rend suspect aux yeux des responsables de la colonie qui lui préfèrent Eliud Mathu pour représenter les intérêts des Africains. La formation sud-africaine de ce dernier et sa carrière d'enseignant à l'*Alliance High School* jusqu'au début des années 1940 font de lui un modéré. En choisissant Eliud Mathu plutôt que Mbiyu Koinange, le gouverneur définit le modèle de la participation politique africaine.

Le 1er octobre 1944, la *Kenya African Union* (KAU) est formée pour jouer un rôle de relais entre le représentant africain au Conseil législatif et le reste de la population africaine de la colonie. Son but n'est pas de se débarrasser du système colonial mais de donner aux Africains une place décente dans cette société. La KAU représente les intérêts de l'élite éduquée et modérée du Kenya sur laquelle le gouvernement entend s'appuyer dans son processus de modernisation de la colonie¹⁵.

Progressivement, la représentation africaine au Conseil législatif est élargie. En 1947, B. A. Ohanga, un fonctionnaire luo, est désigné comme suppléant du révérend Beecher ; il le remplace après son départ à la retraite l'année suivante¹⁶. En 1948, deux nouveaux représentants africains sont nommés¹⁷ et deux Africains siègent alors pour la première fois au conseil municipal de Nairobi. Enfin, l'africanisation de l'administration est amorcée avec la nomination de cinq *African Assistant administrative Officers* dans le Nyanza et d'un dans la province centrale¹⁸.

Mais les Africains de la colonie estiment que ce processus est trop lent et trop limité. Le gouverneur justifie sa lenteur par l'absence d'Africains suffisamment qualifiés pour occuper de telles fonctions¹⁹. La formation des Africains est donc la condition nécessaire et préalable à toute réforme politique significative. Le gouvernement colonial entend ainsi conserver la

¹³ Kwame Nkrumah (1909-1972). Après des études supérieures aux États-Unis, notamment au collège Lincoln en Pennsylvanie, K. Nkrumah s'engage, à partir de 1945 dans le mouvement panafricain. Il rentre en Gold Coast en 1947 où il milite pour l'indépendance de son pays. Il est le premier président du Ghana (ex-Gold Coast) devenu indépendant en 1957. Il se place alors comme chef de file du mouvement panafricain en organisant notamment dans sa capitale, Accra, l'*All African People Conference* en 1958. Un coup d'État le contraint à quitter le pouvoir et son pays en 1966.

¹⁴ George Padmore (1903-1959), ce britannique d'origine antillaise est avec K. Nkrumah, dont il devient le conseiller personnel, l'une des figures dominantes du mouvement panafricain.

¹⁵ Kipkorir B.E., *Biographical Essays on Imperialism and collaboration in colonial Kenya*, Nairobi, KLB, 1980, p. 143. L'ancêtre de la KAU est la KASU (*Kenya African Study Union*), qui avait été formée par Mathu, Otiende, Gichuru et Koinange pour faire part au gouvernement de leurs griefs sur les conditions de vie des Africains dans la colonie.

¹⁶ Berman B., *op. cit.*, p. 313.

¹⁷ Le tableau suivant montre la représentation des différentes populations de la colonie et leurs poids démographique respectif en 1949. Il a été établi à partir des chiffres du recensement de effectué en 1948, qui comptabilise pour la première fois les populations africaines de la colonie.

	Africains	Européens	Indiens	Arabes
Représentants au Conseil législatif	4	11	5	2
Population totale	5 251 120	29 660	92 227	24 174

Source: Kenya Colony and Protectorate, *Annual Report*, 1949. Nairobi, government printer.

¹⁸ PRO, Londres, CO 544/62, *Annual Report on the Colony and Protectorate of Kenya*, 1946.

¹⁹ Frost R. A., *op. cit.*, p. 244.

maîtrise du processus d'ouverture progressive de la vie politique aux Africains. Le développement des assemblées locales participe de cette même logique.

b/ Le rôle des assemblées locales dans l'apprentissage de la démocratie

Le développement du gouvernement local constitue le second pôle des réformes politiques engagées au Kenya. Les assemblées locales sont conçues comme une alternative à l'*Indirect Rule*. L'exercice collectif du pouvoir au sein de ces organisations locales doit permettre aux jeunes Africains éduqués de faire l'apprentissage de la démocratie. Les *Locational Councils* et les *Divisional Councils*, créés en 1947, ont précisément pour rôle de conseiller les chefs et de contrebalancer leur pouvoir²⁰. Les modalités de recrutement et les fonctions de ces conseils, qui représentent en général les divers intérêts du village, varient d'une région à l'autre.

Les *Local Native Councils* (LNC) sont remplacés, en 1948, par les *African District Councils*²¹. Ces assemblées disposent d'une plus grande autonomie ; l'élection de leurs membres se généralise. Dans la province centrale, un collège électoral composé des délégués des différents cantons est constitué ; les chefs peuvent se présenter aux élections.

« Les Anciens des clans indigènes sont progressivement intégrés dans les conseils de cantons et de divisions qui modernisent et organisent leurs activités en accord avec notre conception du développement du gouvernement local »²².

Les assemblées locales élargissent également leur domaine d'action. Cela se traduit par la gestion de budgets plus importants. Ces assemblées locales jouent un rôle fondamental dans le processus de modernisation de la colonie en intégrant les différentes composantes de la société locale. Toutefois, les fonctions de chefs ne sont pas supprimées. Elles sont cependant confiées à des personnalités plus jeunes et mieux formées qui sont également mieux encadrées ; l'administration publie à leur usage un *Chief's Guide and Handbook*²³.

²⁰ PRO, Londres, CO/544/64. *African Affairs department report*, 1948, pp. 17-21.

²¹ PRO, Londres, CO/544/63. *Report of the Commissioner for Local Government* 1947. Amendement des sections 123 et 103 de la *Local Government Ordinance* de 1928.

²² PRO, Londres, CO/544/65. *African Affairs department report*, 1949, p. 14. Texte original : "The indigenous Clan Elders are tending to be incorporated into local and divisional councils which are in a sense modernizing and organizing their activities in accordance with the development of our conception of local Government".

²³ PRO, Londres, CO/544/65. *Central Province Annual report*, p. 8.

3/ Les implications politiques de ces réformes : des associations bâillonnées

L'intégration des Africains dans les instances de décision de la colonie implique la neutralisation des anciennes structures politiques qui sont alors interdites. Seule subsiste la KAU nouvellement formée.

Les mesures exceptionnelles prises pendant la guerre interdisant ces associations et notamment la KCA sont maintenues. En 1945, l'ancien président de la KCA demande que les associations interdites depuis 1940 puissent être reconstituées²⁴. Les objectifs de la KCA sont les suivants :

«La KCA est une organisation qui lutte pour l'amélioration de la situation des populations africaines d'Afrique de l'Est dans tous les domaines, sociaux, économiques et politiques »²⁵.

Mais le gouverneur refuse. Il estime que ces organisations entravent le travail du gouvernement en présentant de manière partielle aux populations encore formées de la colonie les réformes engagées. Dans la mesure où les Africains disposent de relais politiques officiels par lesquels ils peuvent exprimer leurs griefs, ces anciennes organisations n'ont plus de raison d'exister²⁶. En janvier 1946, les responsables de la KCA, de l'*Ukamba Members Association* (UMA) et de la *Teita Hills Association* (qui sont les affiliations régionales de la KCA) réitèrent leur demande auprès du *Colonial Office*. Le secrétariat d'État demande au gouverneur de lever toutes les mesures extraordinaires prises pendant la guerre et d'autoriser à nouveau les associations interdites²⁷. Mais le gouverneur du Kenya ne cède pas. La levée de l'interdiction au moment précis où Jomo Kenyatta, un ancien pilier de la KCA, rentre au Kenya après plus de dix ans d'absence, lui apparaît inopportun. Il craint que cette décision soit attribuée à Kenyatta qui en tirerait un très grand prestige et elle serait interprétée comme un signe de faiblesse de la part du gouvernement²⁸. Le secrétaire d'État somme le gouvernement de lever l'interdiction qui pèse sur les associations politiques du Kenya dans un délai de 6 mois maximum²⁹. En attendant d'appliquer cette décision, le gouverneur encourage Jomo Kenyatta à s'engager dans des activités politiques légales. Il suggère au leader kikuyu

²⁴ Les chefs de la KCA avaient été arrêtés en mai 1940. Ils multiplient les protestations sur leurs conditions de détention, et adressent une pétition au gouvernement en janvier 1941 dans laquelle ils affirment leur engagement aux côtés de l'Angleterre dans cette guerre au nom du combat pour un monde nouveau dans lequel l'homme du commun sera correctement éduqué, habillé et nourri. C'est seulement en octobre 1944 que tous les détenus sont libérés.

²⁵ PRO, Londres, CO/533/543/2. Pétition adressée à Lord Hailey le 15 avril 1940 à l'occasion de sa visite au Kenya. Texte original : " KCA is an organisation for the advancement of African people in East Africa in all matters, social, economic and political".

²⁶ PRO, Londres, CO/533/543/2. Compte rendu de la rencontre du 13 juillet 1945.

²⁷ PRO, Londres, CO/533/543/2. Lettre secrète du secrétariat d'État au gouverneur du Kenya le 31 janvier 1946.

²⁸ PRO, Londres, CO/533/543/2. Lettre du Gouverneur P. Mitchell en novembre 1946.

²⁹ PRO, Londres, CO/533/543/2. Lettre du secrétaire d'État le 31 décembre 1946.

de se faire élire dans son LNC et le gouverneur le nomme à *l'African Settlement and Land Utilization board*. Mais l'interdiction de la KCA n'est pas levée.

Ce bras de fer souligne les divergences de vue qui existent entre Londres et Nairobi sur le sens des réformes politiques de la colonie. Les responsables coloniaux souhaitent conserver la maîtrise de ce processus qui s'appuie sur les Africains les mieux formés, bien intégrés dans le système colonial. Dans la mesure où ils sont encore peu nombreux au Kenya, l'application de ces réformes ne peut se faire que de manière très progressive. Ce parti pris est justifié par des enjeux économiques.

B/ La seconde mise en valeur coloniale

La modernisation des colonies comporte un volet économique essentiel. Au lendemain de la guerre, l'Angleterre en pleine reconstruction a de gros besoins de matières premières qui peuvent être satisfaits par une optimisation de la mise en valeur de ces territoires. Le développement des échanges avec les territoires coloniaux permet aussi de briser la dépendance de la Grande-Bretagne à l'égard des États-Unis. Les réformes économiques engagées après la guerre dans les territoires coloniaux ont donc pour but d'accroître la rentabilité de ces espaces.

Mais dans le contexte du Kenya, où les colons sont les principaux acteurs des échanges avec la métropole, la modernisation économique de la colonie apparaît paradoxale. En renforçant le poids économique et social de cette communauté, elle suscite chez ses représentants de nouveaux appétits politiques.

1/ Les objectifs de la modernisation économique de la colonie

a/ L'engagement métropolitain

La fin des hostilités en 1945 n'entraîne pas la levée immédiate de toutes les mesures d'urgence prises pendant la guerre. Au plan économique, le passage d'une économie de guerre à une économie de paix se fait lentement³⁰. Pour faire face à ces difficultés et assurer la reconstruction et le développement de la colonie, le gouverneur du Kenya décide d'utiliser les deux millions de livres de *l'Excess Profit Fund* pour financer des projets de développement économique de la colonie, rebaptisé *Development and Reconstruction Fund*³¹. Sa gestion est

³⁰ PRO, Londres, CO/544/62. *Annual report on the Colony and Protectorate of Kenya for the year, 1946.*

³¹ PRO, Londres, CO/533/536/3. Note du 15 mars 1945. Ce fonds avait été créé en 1941 pour participer à l'effort de guerre.

confiée au *Development and Reconstruction Authority* dont les membres, qui sont tous des Européens, assurent la coordination et l'exécution des plans de développement.

Ce fonds est alimenté par le *Colonial Welfare and Development fund* (cinq millions de livres de dons et sept millions de livres de prêts) et par une contribution directe de la colonie de trois millions de livres. Ce budget de plus de quinze millions de livres se répartit sur une période de dix ans de la manière suivante :

Tableau 7: Budget du *Development and Reconstruction Fund* en 1945

Poste	Budget en livres (£)	Budget en %
Agriculture et sciences vétérinaires	6 387 000	41
Communication	2 186 000	14
Éducation	2 435 000	15,5
Forêts	459 000	3
Constructions	1 377 000	9
Eaux	1 220 000	8
Industries	100 000	0,5
Parcs nationaux et tourisme	102 000	0,5
Santé et hôpitaux	847 000	5,5
Autres postes	473 000	3
Total	15 586 000	100

Source: Kenya Colony and Government: *Annual report on the Colony and Protectorate of Kenya for the year, 1946*, Nairobi, Government printer

Plus d'un tiers des fonds sont consacrés à l'agriculture et à l'élevage qui constituent les principales ressources de la colonie. L'éducation, qui est le second poste de ce budget, est conçue comme un investissement à long terme pour améliorer la rentabilité de cet espace. L'objectif fixé par le *Development Committee* dans son premier rapport est de mettre en valeur le territoire :

« Pour utiliser les ressources naturelles du pays, y compris sa main-d'œuvre, de manière à augmenter le revenu du Kenya dans le plus petit laps de temps possible, pour que le niveau de vie de la majorité des habitants puisse rapidement être amélioré »³²

La mise en œuvre de ces réformes économiques implique une modification des cadres administratifs de la colonie pour permettre une plus grande efficacité.

³² PRO, Londres, CO/544/62. *Annual report on the Colony and Protectorate of Kenya for the year, 1946*, p. 17. Texte original: "To use the natural resources of the country ; including manpower in a manner calculated to increase the national revenue of Kenya in the shortest pace of time so as to raise as soon as possible the standard of living of the majority of the inhabitants ".

b/ Un nouveau système de gestion

Pour mettre en œuvre le plan de modernisation économique et sociale du Kenya, le gouverneur réorganise les services centraux de l'administration. La réforme du Conseil législatif, au début de l'année 1946, donne à chaque représentant une fonction particulière qui s'apparente à une charge ministérielle : ils deviennent des « membres du gouvernement ». Les membres de l'*Executive Council*, dont le nombre passe de 9 à 11, sont également responsables de domaines particuliers qu'ils gèrent avec leur équipe. Le gouverneur se réserve la possibilité de nommer des colons ou des fonctionnaires à ces postes.

Cette réforme renforce la bureaucratisation de l'administration. Les nouveaux cabinets gèrent de manière plus efficace les lourds programmes de modernisation économique. Mais cette réforme permet aussi au gouvernement de reprendre en main la gestion de la colonie. Dans les années précédant la guerre, les colons avaient renforcé leur pouvoir en multipliant les conseils et les organisations qui parasitaient le travail du gouvernement. Afin de briser le pouvoir de ces organisations, le gouverneur cherche à les intégrer à l'administration. Le véhément chef de file des colons, Ferdinand Cavendish-Bentick³³, est ainsi nommé membre du gouvernement pour l'agriculture, l'élevage et les ressources naturelles. En 1949, 90 % des Européens occupant des fonctions administratives sont rattachés à un département dirigé par un membre du gouvernement. Ce système entraîne un gonflement des effectifs de l'administration. Entre 1940 et 1960, 47 nouveaux fonctionnaires intègrent les services gouvernementaux. La plupart de ces recrues n'ont pas d'expérience du terrain et la spécialisation de leur fonction entraîne un cloisonnement entre les services centraux et provinciaux de l'administration qui tendent à se tourner le dos³⁴.

Ce nouveau cadre institutionnel est vivement critiqué par les Indiens et les Africains qui dénoncent la confiscation du pouvoir par les Européens³⁵. Aucun représentant de ces communautés n'est nommé membre du gouvernement. Le gouverneur justifie cette situation en répétant que les Africains et les Indiens doivent d'abord être formés pour pouvoir à leur tour occuper ces fonctions.

³³ Sir Ferdinand Cavendish-Bentick est né en Grande-Bretagne en 1889. Il s'installe au Kenya en 1925 où il devient fermier. Il s'investit dans la vie politique de la colonie en devenant secrétaire de la Convention des Associations, qui est l'organisation de défense du colonat européen. Il se retire de la vie politique au moment de l'indépendance mais demeure au Kenya jusqu'à sa mort en 1980.

³⁴ Berman B., *Control and crisis in Colonial Kenya*, Londres, James Currey, 1990, pp. 284-286.

³⁵ Frost R. A., "Sir Philip Mitchell, Governor of Kenya", in *African Affairs*, vol. 78; n° 313, 1979, p. 540.

2/ Le projet controversé de *Closer Union*

Le souci de rentabilité des espaces coloniaux a inspiré des projets d'intégration régionale. L'idée d'une coopération économique entre les différents territoires d'Afrique de l'Est est née en 1940. Philip Mitchell avait alors été désigné par le secrétaire d'État pour étudier cette question. Jusque là, les gouverneurs d'Afrique de l'Est se réunissaient chaque année pour discuter de problèmes communs. Mais en décembre 1945, le *Colonial Office* prépare un livre blanc intitulé *Inter-Territorial Organization in East Africa*, plus connu sous le nom de *Colonial 191*, dans lequel il propose de mettre en place des institutions inter-territoriales communes aux trois territoires d'Afrique de l'Est. Dans le cadre de ce projet, le pouvoir exécutif est confié au haut-commissariat organisé en départements fédérés par un secrétariat. L'assemblée législative est chargée de légiférer sur les services communs. Les trois communautés raciales des trois territoires sont représentées de manière paritaire au sein du Conseil législatif.

Les colons européens du Kenya sont très hostiles à ce projet qui menace leur hégémonie politique. Lors de la conférence de l'*Electors Union*³⁶ en janvier 1946, ils dénoncent l'ingérence du *Colonial Office* dans la gestion de la colonie. Le *Kenya Plan* rédigé en 1946 est une contre-proposition qui demande l'autonomie interne du Kenya dans le cadre d'un *dominion* dirigé par les Européens :

« Afin de maintenir la prééminence britannique dans la colonie, l'intervention directe et l'influence du *Colonial Office* doivent diminuer dans la perspective de l'instauration d'un *dominion* britannique d'Afrique de l'Est comme ultime but »³⁷.

Les colons du Kenya multiplient les pressions sur le *Colonial Office* pour qu'il modifie son projet de *Closer Union*. Leurs revendications sont entendues par le sous-secrétaire d'État aux colonies qui se rend en Afrique de l'Est au cours de l'été 1946. Le 5 mars 1947, le projet de *Closer Union* est modifié, l'*Inter-Territorial Organization in East Africa, revised proposal, (Colonial 210)* abandonne le principe de la représentation égalitaire des différents groupes. L'Assemblée législative centrale est désormais composée de cinq représentants de chaque colonie : un fonctionnaire colonial, un membre nommé par le *Legislative Council* et un représentant de chaque communauté raciale³⁸.

³⁶ Cette organisation est fondée par les Européens de la colonie, en 1944, pour remplacer l'ancienne *Convention of Associations*.

³⁷ Seidenberg D. A., *Uhuru and the Kenya Indians: the role of a minority community in Kenya politics, 1939-1963*, New Delhi, Vikas Publishing House, 1983, p. 79. Texte original : " In order to ensure the continuation " of the British way of life " in the Colony, a lessening of direct intervention and influence of the *Colonial Office* had to take place with a British East African Dominion as its ultimate goal ".

³⁸ Seidenberg D. A., *op. cit.*, p. 80.

Les associations africaine et indienne réagissent à ce nouveau projet qui lèse ces deux communautés. La KAU et le Congrès Indien organisent un *Non-European Joint Committee*, composé de deux Indiens, de deux Africains et d'un Arabe, pour demander à Londres le rétablissement du *Colonial 191*. Mais le secrétaire d'État aux colonies reste sourd à ces revendications et la résolution du *Colonial 210* est adoptée devant la Chambre des représentants de Grande-Bretagne le 29 juillet 1947. L'*East African High Commission* est créée le 1^{er} janvier 1948, son assemblée législative se réunit pour la première fois le 6 avril 1948³⁹.

3/ Des réformes ambiguës

La prise de position du gouvernement travailliste en faveur des colons dans le cadre de la résolution du *Colonial 210* souligne toute l'ambiguïté des réformes engagées après la guerre. Il est clair qu'un souci de rentabilité et d'efficacité économique immédiat a pesé dans la décision du secrétaire d'État d'accéder à la demande des colons européens au détriment des Africains et des Indiens du Kenya. Les colonies représentent alors un enjeu de taille pour la métropole en pleine reconstruction.

Les réformes économiques et sociales engagées doivent favoriser le développement économique de ces espaces, elles sont confiées à des maîtres d'œuvre européens. Dans ces conditions, l'intérêt des populations africaines apparaît secondaire.

Le *Settlement Scheme* de 1940 donne 270 220 acres de terres (soit environ 1 100 km², dont la moitié provient d'acquisitions privées et le reste de l'*Unalienate Crown Land Ordinance*) pour l'installation de 183 nouvelles familles de colons. L'arrivée de nouveaux colons renforce la pression sur les réserves. Pour survivre, un grand nombre d'Africains doivent quitter les réserves et accepter des salaires misérables sur les fermes européennes ou dans les villes⁴⁰. Cette « seconde occupation coloniale » est également marquée par l'arrivée de petits fonctionnaires européens qui occupent les nouveaux postes créés par la politique de modernisation. En 1948, la colonie compte 30 000 Européens ; le renforcement du poids de cette communauté accroît les tensions sociales à l'intérieur de la colonie. Les Africains et, dans une moindre mesure, les Indiens, se sentent exclus des programmes de modernisation qui ne leur sont finalement pas destinés.

³⁹ Kamoche J. G., *op. cit.*, p. 283.

⁴⁰ En 1948, la KCA transmet les pétitions des *squatters* de Limuru au Parlement et à l'ONU pour protester contre leur éviction directement liée à ces nouvelles aliénations. Deux pétitions antérieures, datées des 16 juillet 1942 et 2 septembre 1947, étaient demeurées sans réponse.

Cette situation exaspère les populations africaines conscientes de l'urgence des changements. Les réformes engagées pour moderniser la colonie en donnant une plus grande place aux Africains ont été détournées. Seule une poignée d'Africains est concernée par ces réformes tandis que le plus grand nombre n'a pas sa place dans ce nouveau système élitiste. Les responsables coloniaux considèrent, en effet, que la formation des Africains doit être un préalable à leur intégration.

II/ La nature ambiguë de l'éducation des Africains

Depuis les années 1930, l'éducation concentre les espoirs de promotion sociale des populations africaines de la colonie. L'acquisition des savoirs et des diplômes européens sont un moyen de s'intégrer à une société en pleine mutation. Mais la nature conservatrice et élitiste de l'institution scolaire coloniale ne répond pas aux attentes du plus grand nombre. Elle accompagne les changements sociaux et politiques plus qu'elle ne les suscite. C'est notamment le rôle assigné à l'*Alliance High School* qui devient dans les années 1940 le pôle de formation de l'élite africaine de la colonie. Les populations africaines, frustrées dans leur désir d'éducation, déploient alors des initiatives éducatives originales leur permettant de trouver leur place dans une société en mutation, illustrées par le collège indépendant de Githunguri.

A/ Un projet éducatif élitiste et conservateur

Dans le système élitiste d'éducation de la colonie, seule une poignée d'Africains, qui a gravi chacun des échelons et qui a accepté les règles sociales régissant cette ascension, peut s'intégrer dans la société coloniale pour devenir acteur de la modernisation politique et économique de la colonie. Ces « *happy few* » se recrutent dans les rares écoles secondaires du Kenya et notamment dans la plus prestigieuse d'entre elles, l'*Alliance High School* (AHS). La nature de l'éducation dispensée dans cet établissement permet de saisir les enjeux du projet colonial de formation et ses implications sociales.

1/ L'*Alliance High School* : une école des élites africaines

a/ Les étapes du développement de l'AHS

L'évolution de l'AHS en pôle d'excellence débute dans les années 1940, elle est liée à la personnalité de son nouveau directeur. Carey Francis⁴¹ prend ses fonctions à la tête de l'AHS le 1^{er} septembre 1940 après douze années passées au Kenya comme directeur de l'école de Maseno. En 1942, tous les cours professionnels sont abandonnés et l'établissement se consacre à la préparation de ses élèves au *Cambridge School Certificate*. Le directeur entretient l'émulation entre les élèves en rétablissant le tableau d'honneur et en instaurant des rapports annuels qui rendent compte de la progression personnelle des élèves. Ces rapports sont communiqués aux parents, au chef de district et au responsable de l'éducation. Les résultats des élèves de l'*Alliance High School* aux examens nationaux sont invariablement excellents⁴². En 1947, les vingt étudiants présentés par l'*Alliance High School* sont tous admis à Makerere (l'école compte alors 152 étudiants). Ils obtiennent, en outre, de meilleurs résultats que les élèves Européens de la *Prince of Wales School* au *Cambridge School Certificate*. Si l'*Alliance High School* est le meilleur établissement de la colonie, les autres écoles africaines ont des résultats convenables. En 1949, sur les 31 élèves du Kenya admis à Makerere, 15 viennent de l'AHS mais 8 de Maseno et 8 de Mangu⁴³. Les meilleurs élèves des écoles primaires de la colonie sont alors systématiquement envoyés à l'*Alliance High School*.

En 1952, l'établissement recrute parmi 19 tribus et dans 25 districts différents; ses élèves viennent de 36 *Junior Secondary Schools* et appartiennent à 12 églises. Cette large assise géographique et les excellents résultats en font le pôle de formation de l'élite du Kenya. Mais la qualité de l'enseignement dispensé à l'*Alliance High School* n'occulte pas la rigidité de la personnalité du directeur de l'établissement.

⁴¹ Carey Francis est né en 1897. Il est l'aîné d'une famille modeste britannique. Excellent élève à l'école, il obtient une bourse pour faire des études de mathématiques à Cambridge (à *Trinity College* de 1919 à 1922 puis à *Peterhouse* de 1922 à 1928). Il commence ses études après s'être engagé comme volontaire pendant la guerre. Il enseigne ensuite les mathématiques à l'université de Cambridge où il s'implique fortement dans le scoutisme. Il entre au service de la *Church Missionary Society*, en 1928, qui l'envoie alors au Kenya. Il enseigne et dirige l'école de Maseno de 1928 à 1940 avant de prendre la direction de l'*Alliance High School*. Après avoir quitté l'AHS en 1962, il est rattaché jusqu'à sa mort, en 1966, à l'école secondaire de Pumwani.

⁴² Kipkorir, B. E., *The Alliance High School and the origins of the Kenya African Elite : 1926-1962*, St John's college, Cambridge, thèse de doctorat d'histoire non publiée, 1969, p. 214.

⁴³ PRO, Londres, CO/544/62. Kenya Colony and Protectorate, *Education department annual Report*, 1949.

b/ Carey Francis, l'homme de fer

Carey Francis est un missionnaire qui considère son service en Afrique comme une vocation. Il la décrit en ces termes :

« Pourquoi l'Afrique ? Je suppose que j'ai senti que les Africains manquaient de repères dans les nouvelles vies qui leur étaient imposées bon an mal an. Je pensais que j'avais des connaissances qui pourraient les aider, notamment mon éducation y compris mes maths et ma foi. Je pensais qu'éduquer des Africains serait un peu comme conduire une troupe de scouts, car pour moi l'éducation et le christianisme embrassent tous les aspects de la vie. J'espère que je ne suis pas en train de tomber dans le jargon des spécialistes de l'éducation que je méprise par dessus tout »⁴⁴.

Lorsqu'il arrive à Kikuyu en 1940, son objectif est de rétablir la discipline dans l'école. Mais ses méthodes autoritaires rompent avec les relations de confiance et d'amitié que son prédécesseur avait nouées avec les élèves et le personnel africain de l'établissement. Un conflit éclate dès le mois de novembre 1940 à propos de l'effort de guerre exigé par le nouveau directeur⁴⁵. Les étudiants mécontents quittent l'école ; les grévistes ne sont réintégrés qu'après avoir fait amende honorable⁴⁶.

Mais les relations du nouveau directeur avec les enseignants africains de l'établissement sont également difficiles : tous démissionnent en l'espace de quatre ans. Le conflit porte sur le statut des enseignants. D'après James Njoroge, qui était élève à l'*Alliance High School* pendant la guerre, Francis aurait voulu que les enseignants portent des shorts comme lui. Mais ceux-ci refusent, s'estimant libres de s'habiller comme ils le souhaitent dans la mesure où ils sont décemment vêtus. Ils ne considèrent pas d'ailleurs que le short soit une tenue tout à fait décente⁴⁷. Plus concrètement, lorsque Eliud Mathu rentre d'Angleterre, il demande que son diplôme de l'université d'Oxford soit pris en compte dans le calcul de sa rémunération et qu'un logement plus adapté lui soit accordé. Mais C. Francis refuse, tout comme il rejette la demande d'augmentation de Joseph Otiende, un autre enseignant de l'*Alliance*. Les deux hommes choisissent alors de démissionner.

Le conflit entre C. Francis et ces enseignants oppose en fait les aspirations des Africains éduqués, incarnés par Eliud Mathu, et la rigidité du modèle colonial, personnifié par

⁴⁴ Greaves L. B., *Carey Francis of Kenya*. Rex Colling, 1969, p. 17. Texte original : " *Why Africa ? I suppose I felt that Africans had few guides into the new life which was forced upon them willy-nilly. I believed I knew things which could help them – my education, including my maths and my faith. I wanted to share all that I had that was good. I thought educating Africans would be something like running Christians scouts, for to me education and Christianity both had to embrace whole of life. I hope I am not falling into jargon of educationists, which I deeply distrust* ".

⁴⁵ Une main malveillante a arraché la note qui proposait que les élèves cultivent des légumes dont le profit de la vente serait versé aux fonds de guerre. Ce geste provoque la colère de Carey Francis qui punit sévèrement la désobéissance des élèves.

⁴⁶ Kipkorir B. E., *Biographical Essays on Imperialism and collaboration in colonial Kenya*, Nairobi, Kenya Literature Bureau, 1980, p. 124.

C. Francis. Ce n'est pas le salaire ou le vêtement qui sont en jeu dans cette crise mais la valeur accordée à l'éducation.

2/ Une vision controversée de l'éducation

a/ Carey Francis face aux ambitions des Africains

Carey Francis pense sincèrement que l'éducation ne peut pas transformer un Africain en un Européen. Dans ces conditions, il n'est pas choqué par le fait qu'un Africain gagne quatre fois moins qu'un Européen puisqu'il n'a pas le même mode de vie et donc pas les mêmes besoins. Il estime également que l'éducation ne doit pas changer l'attitude et le comportement des élèves. Chez eux, les Africains vont pieds nus, il n'y a donc pas de raison pour qu'ils portent des chaussures lorsqu'ils sont à l'école. Le port de pantalons et de chaussures est donc interdit à l'AHS, ils sont seulement tolérés les dimanches et le soir après 17 h 30 ; de même les étudiants sont autorisés à porter des vestes uniquement à l'occasion des sorties. Ces différentes mesures sont vivement ressenties par les élèves qui sont attachés à ces signes extérieurs de prestige liés à leur éducation. L'éducation, notamment secondaire, qui ne concerne qu'un très petit nombre d'Africains, auréole ses bénéficiaires d'un très grand prestige social, ainsi décrit par Josiah Kariuki dans son ouvrage autobiographique :

« Il m'est apparu comme un jeune dieu avec ses beaux habits, ses souliers, sa montre et sa magnifique bicyclette. C'est surtout sa bicyclette que j'avais vénérée ce jour-là et j'avais décidé que je devais en obtenir une d'une manière ou d'une autre. Alors qu'il nous parlait, il m'est apparu que le secret de sa richesse résidait dans son éducation, sa capacité à lire et à écrire, il devint pour moi essentiel d'acquérir ce pouvoir »⁴⁸.

L'auteur explique par ces lignes ce qui l'a poussé à aller étudier en Ouganda et à passer son certificat d'études secondaires. Le refus de reconnaître la dimension symbolique de l'éducation est par conséquent une source de frustration. Les attentes des Africains et de leurs éducateurs apparaissent donc radicalement opposées. Dans la mesure où c'est la formation de l'élite africaine qui se joue à l'AHS, ce clivage a des implications sociales et politiques majeures.

⁴⁷ Entretien avec James Mungai, le 17 janvier 2001, Nairobi, (domicile).

⁴⁸ Kariuki J.M., *Mau-Mau Detainee*, Londres, Penguin Books, 1963. Texte original : "He seemed to me like a young god wit his smart clothes, and shoes, his watch and beautiful bicycle. I worshipped in particular his bicycle that day and I decided that I must somehow get one for myself. As he talked with us it seemed to me that the secret of his riches came from his education, his knowledge of reading and writing and that it was essential to me to obtain this power ".

b/ Une éducation au service du projet colonial

Carey Francis est convaincu que la domination coloniale est adaptée à la situation de dépendance des Africains. Il condamne donc vivement ceux qui se mêlent de politique, ils sont à ses yeux des agitateurs et des râleurs. Il doute, en effet, des capacités des Africains du Kenya à assumer des responsabilités politiques :

« La forte apathie spirituelle et physique de la majorité des Africains et le combat déprimant qui consiste à les éveiller à une quelconque activité, ne laisse guère présager qu'ils soient prêts à accepter les responsabilités et les devoirs qui accompagnent le progrès social »⁴⁹.

C'est la raison pour laquelle il critique violemment la nomination d'Eliud Mathu au Conseil législatif :

« Je suppose qu'Eliud Mathu était le seul choix possible pour ces fonctions mais je continue à penser que c'est malgré tout une mauvaise personne »⁵⁰.

Carey Francis dénonce notamment le fait que les Africains passent leur temps à se plaindre de leur condition et à réclamer des bourses et des emplois dans les services du gouvernement⁵¹.

Le directeur de l'*Alliance High School* considère, en effet, que sa mission est de former des hommes de devoir et de service. Mais dans le contexte colonial la notion de service n'est pas très éloignée de celle de servitude. Il défend notamment l'idée que l'éducation des Africains dans les colonies doit obéir à une logique sociale et non pas individuelle. Lorsque cette dernière logique l'emporte, comme en Afrique de l'Ouest, elle est source de déstabilisation et de trouble social. Il ne considère pas l'éducation comme une fin en soi mais comme un moyen au service du développement de la communauté. Pour C. Francis, l'éducation des Africains consiste avant tout à permettre aux hommes et aux femmes de trouver leur place dans l'édifice colonial⁵². Cette approche pérennise les équilibres sociaux et ne laisse guère de place au changement. Or l'*Alliance High School* forme l'élite africaine de la colonie. Le refus de l'évolution politique et sociale de ces espaces place les responsables de

⁴⁹ Rhodes House Library, Oxford, Mss. Brit. EMP. s. 468/434/1. Lettre du 8 février 1945, de N. Larby, le directeur de l'école de Machakos à M. Perham. Texte original : "The widespread spiritual and physical apathy of most Africans and the depressing struggle it is to stir them into any sort of activity; there is nothing to show that they are prepared to accept the responsibilities as well as the rights that go with social progress".

⁵⁰ *Ibid.* Texte original : "I suppose Eliud Mathu was the only possible choice for MLC, but I think he is a bad man all right".

⁵¹ Kipkorir B. E., *Biographical Essays on Imperialism and collaboration in colonial Kenya*, Nairobi, KLB, 1980, p. 146.

⁵² Greaves L. B., *op. cit.*, p. 24.

l'éducation en porte à faux par rapport à la politique de modernisation du *Colonial Office*. Elle s'intègre en revanche fort bien dans la lecture qu'en donnent les autorités coloniales.

Ce modèle éducatif fermement défendu par les piliers de la société coloniale (missionnaires, colons et administrateurs) ne satisfait pas les ambitions de la jeunesse africaine de la colonie. Ses limites stimulent au contraire le désir d'éducation d'une population frustrée.

B/ Le collège de Githunguri, une réponse originale aux limites du système colonial

Les limites du modèle d'éducation coloniale suscitent des initiatives originales. Déjà dans les années 1930, les écoles indépendantes en pays kikuyu avaient permis de développer un réseau scolaire correspondant aux attentes de la population et qui s'est considérablement étoffé. En 1945, les écoles indépendantes africaines scolarisent 13 645 enfants, soit 6 % de la population scolaire africaine de la colonie. Parmi ces écoles, seules deux ont le rang d'écoles primaires, les autres sont élémentaires. Mais faute d'enseignants qualifiés, leur niveau reste faible. C'est la raison invoquée par le gouvernement du Kenya pour multiplier les fermetures d'écoles indépendantes à partir de 1938⁵³. Le collège indépendant de Githunguri est fondé dans ce contexte. Son but est de former des enseignants qualifiés pour ce réseau d'écoles.

1/ La naissance de Githunguri.

En janvier 1939, le chef Koinange propose, à l'occasion d'une rencontre sportive à Kiambu, de transformer l'école indépendante de Githunguri en *Teachers' Training College*. C'est là que la première école indépendante avait ouvert ses portes dans les années 1930. La proposition du chef Koinange est accueillie avec un très vif enthousiasme⁵⁴.

Le 7 janvier 1939, la *Githunguri Independent School* est rebaptisée *the Kenya African Teachers' College*⁵⁵, en référence au *Teachers' College* de la *Columbia University* de New York, l'*Alma Mater* de Peter Mbiyu Koinange. Dès son retour des États-Unis, le jeune Mbiyu Koinange s'était engagé auprès des anciens à servir le nouveau collège de Githunguri. Il décline donc les offres d'emplois dans l'administration que lui propose le gouvernement⁵⁶.

⁵³ Koinange M., *The people of Kenya speak for themselves*, Détroit, Michigan, Kenya Publication Fund, 1955, p. 25.

⁵⁴ ANK, Nairobi. ED/1/3284. Note du 6 février 1939 du commissaire en chef aux affaires indigènes. Voir annexe p.

⁵⁵ Muraya P.H., *The Kenya Teachers' College, Githunguri, 1939-1952*. Mémoire de maîtrise d'histoire non publié, université de Nairobi, 1972.

⁵⁶ Le développement d'écoles indépendantes est un moyen pour les nouvelles élites de mettre leur formation au service de leurs compatriotes mais aussi de rejeter ostensiblement les cadres éducatifs de la colonie. En 1942, lorsque Eliud Mathu quitte l'*Alliance High School*, il prend la direction de *Waithaka Independent School*.

Le financement de Githunguri est assuré par des cotisations levées parmi les membres des différentes associations kikuyu, notamment la *Kikuyu Independent School Association* (KISA), la *Kikuyu Karing'a Education Association* (KKEA), la *Kiyuku Central Association* (KCA) et la *Kenya Provincial Association* (KPA). Une contribution spéciale de 2 sh. par habitant du district a en outre permis de réunir une somme de 10 000 £ environ. La moitié a été utilisée pour financer Kagumo et le reste est débloqué pour Githunguri.

Le secrétaire de l'établissement relate dans un article de l'*East African Standard* la cérémonie d'ouverture. Le collège est inauguré par un « Ancien » kikuyu qui tient dans sa main gauche un micro et dans la droite son bâton d'ancien et ses feuilles de *Maturahnguru*. Il invite les jeunes du monde entier à venir se former auprès du nouveau *Kenya Teachers' College*. Le directeur de l'éducation et le commissaire aux affaires indigènes sont présents⁵⁷.

Mais cette initiative suscite quelques inquiétudes chez les responsables de la colonie qui redoutent ses implications politiques. Ils cherchent alors à contrôler l'établissement. Le 8 février 1939, le commissaire aux affaires indigènes propose aux Koinange père et fils de subventionner Githunguri s'ils acceptent de nommer un principal européen et d'établir une direction mixte⁵⁸. Mais les responsables de Githunguri préfèrent refuser toute aide du gouvernement pour préserver leur indépendance. Dans ces conditions, la seule possibilité d'action du gouvernement est de fermer l'établissement en cas de non conformité avec les objectifs établis par le département d'éducation⁵⁹. Comme le rappelle l'*Advisory Committee on African Education*, il serait maladroit de donner l'impression que le gouvernement est opposé à ce que les Africains prennent en charge eux-mêmes leur éducation⁶⁰. C'est donc un établissement totalement indépendant qui se développe à Githunguri à partir de 1939.

2/ Une alternative à l'élitisme colonial

a/ Le projet éducatif de Githunguri

Le collège devait initialement accueillir 25 élèves, 200 candidats se présentent et tous sont finalement admis. L'un des objectifs principaux est de permettre à tous ceux qui le souhaitent de poursuivre leur éducation. Aucune sélection n'est donc opérée à Githunguri. Cette très forte demande montre précisément les limites du système colonial. Nombreux sont les jeunes africains qui se retrouvent en marge du système éducatif colonial parce qu'ils ont

⁵⁷ ANK, Nairobi. ED/1/3284. Article de presse, *East African Standard*, le 16 janvier 1939.

⁵⁸ ANK, Nairobi. ED/1/3284. Note du 6 février 1939 du Commissaire en chef aux affaires indigènes.

⁵⁹ ANK, Nairobi. ED/1/3284. Note du secrétariat le 25 février 1939.

⁶⁰ ANK, Nairobi. ED/1/3284. Note du 3 mai 1939.

échoué aux examens ou parce qu'ils ont dépassé la limite d'âge. En 1946, les 900 élèves de Githunguri se répartissent en trois niveaux : primaire, élémentaire et secondaire⁶¹. Pour gérer ce flux important, la communauté est constamment mise à contribution en construisant notamment de nouveaux bâtiments. Bien que l'établissement accueille des jeunes gens originaires de toutes les régions de la colonie, la majorité des étudiants sont des Kikuyu du district de Kiambu⁶². Toutes les confessions sont également représentées.

Le très fort engouement des Africains pour cet établissement s'explique par la nature de l'éducation qui y est dispensée⁶³. Githunguri s'efforce, en effet, de redonner confiance à cette population en permettant à chacun de trouver sa place dans une société en mutation :

*« Notre objectif premier n'était pas de préparer nos élèves aux examens coloniaux mais de les armer pour vivre dans le monde moderne »*⁶⁴.

C'est la raison pour laquelle l'anglais est adopté comme langue d'enseignement avec les langues locales, au détriment du swahili qui est accusé de faire perdre aux Africains leur identité⁶⁵. La tradition kikuyu occupe une place centrale dans l'établissement. Le rituel de la circoncision est conservé mais il ne rejette pas pour autant les enseignements chrétiens. Le collège réalise la synthèse entre tradition et monde moderne.

Les responsables coloniaux se montrent mitigés par rapport à la nature de ce projet. L'inspecteur des écoles indépendantes de la colonie qualifie Githunguri de « voie de garage pour ceux qui ont échoué aux examens »⁶⁶. Le commissaire de province est plus sceptique. Il suggère au *Chief Native Commissioner* de rappeler aux responsables de Githunguri les dispositions de l'ordonnance éducative avant d'envoyer un inspecteur vérifier si l'établissement est conforme aux principes éducatifs de la colonie⁶⁷.

b/ Le développement de l'établissement face au jugement des responsables de la colonie

Le directeur de l'éducation inspecte le collège de Githunguri le 9 mars 1939. C'est une école élémentaire qui abrite une petite section primaire. Elle accueille 500 élèves dans des bâtiments temporaires, surpeuplés et sommaires. L'essentiel des élèves sont des garçons

⁶¹ Muraya P. N., *op. cit.* p. 62.

⁶² ANK, Nairobi. ED/1/3284. Rencontre du commissaire en chef aux affaires indigènes avec les Koinange le 8 février 1939.

⁶³ ANK, Nairobi. ED/1/3284. Lettre de Andarea Gathe, secrétaire de Githunguri, au révérend Smith de la CMS, le 14 février 1939.

⁶⁴ Koinange M., *The people of Kenya speak for themselves*, Détroit, Michigan, Kenya Publication Fund, 1955, p. 39. Texte original : " *We were not primarily interested in preparing students for Government examinations, but for life in the modern world* ".

⁶⁵ Le swahili est la langue utilisée par les Européens pour communiquer avec les Africains (initialement c'était la langue des marchands d'esclaves de la côte de l'océan Indien). A l'exception des originaires de la côte, elle n'est la langue de personne mais une langue vernaculaire qui entretient jusque dans le langage les rapports de subordination entre Blancs et Noirs.

⁶⁶ Koinange M., *The people of Kenya speak for themselves*, Détroit, Michigan, Kenya Publication Fund, 1955, p. 30.

⁶⁷ ANK, Nairobi. ED/1/3284. Lettre de l'officier de province au commissaire en chef aux affaires indigènes, le 3 mars 1939.

externes, il n'y a que quelques internes à la semaine et une vingtaine au trimestre. Les frais de scolarité se montent à 50 sh. dans les plus hautes classes et 7 sh. sont demandés pour l'uniforme, ce qui est relativement élevé pour une école africaine.

Le plus haut niveau enseigné est celui de la première classe secondaire (*Form 1*) qui est confiée à Peter Koinange. Les 21 garçons de cette classe viennent des écoles primaires de la région. Ils ont généralement échoué au certificat d'études ou ont obtenu des résultats trop faibles pour entrer à l'AHS. Huit d'entre eux viennent des écoles indépendantes. Dans les niveaux inférieurs, les enseignants ne sont pas qualifiés. Le collège ne dispose pas d'équipements pour les matières pratiques comme la menuiserie et l'agriculture qui figurent pourtant dans les programmes du primaire.

Le directeur de l'éducation se montre cependant satisfait de la discipline et de la tenue de l'école. Mbiyu Koinange s'est engagé à ne pas admettre d'élèves d'autres écoles, ni à débaucher d'enseignants. Mais l'école ne peut pas présenter d'élèves aux examens du primaire tant qu'elle n'est pas reconnue par le gouvernement. Le directeur de l'éducation cherche à convaincre Koinange d'entrer dans le système gouvernemental⁶⁸. Les responsables de l'établissement préfèrent conserver leur indépendance. L'implication de Jomo Kenyatta dans le collège à son retour de Londres, en 1946, donne un nouvel élan au collège. La levée d'une importante souscription permet en outre de renflouer les caisses du collège⁶⁹.

c/ Les ambitions universitaires de Githunguri

En 1951, le directeur de l'éducation effectue une visite surprise de l'établissement. Ni Kenyatta ni Koinange ne sont présents. Les 575 élèves sont répartis dans 16 salles de cours et sont encadrés par 17 enseignants dont la plupart a été formés à Githunguri. Selon l'inspection, leur niveau est médiocre. 271 élèves dont 38 filles sont scolarisés au niveau primaire, et 304 élèves dont 15 filles sont dans le secondaire. Cette répartition confirme la vocation secondaire de l'établissement. Si le recrutement du collège se fait principalement parmi les Kikuyu du district de Kiambu (251 élèves), 27 élèves viennent du Nyanza, 9 sont des Masai, et 13 viennent du Tanganyika. Le directeur de l'éducation remarque que les effectifs du collège ont baissé au cours de deux dernières années. Depuis 1941, Githunguri n'a pas formé un seul enseignant qualifié. Mais malgré ces remarques négatives, Mbiyu Koinange réaffirme sa volonté de voir Githunguri devenir un établissement universitaire⁷⁰.

⁶⁸ ANK, Nairobi. ED/1/3284. Rapport de visite du directeur de l'éducation au secrétariat le 10 mai 1939.

⁶⁹ Abreu E. *The role of self help in the development of education in Kenya: 1900-1973*. Nairobi, Kenya Literature Bureau, 1982, pp. 196-198.

⁷⁰ ANK, Nairobi. CNC/7/257. *Report on Independent African Schools*, 1951.

Lors de la visite du sous-secrétaire d'État au Kenya, en 1946, les habitants du district de Kiambu avaient demandé que Githunguri obtienne une charte comme pour les collèges d'Achimota (Gold Coast), de Fort Hare (Afrique du Sud) ou ceux de Grande-Bretagne⁷¹.

*« C'est notre vœu le plus cher d'aider le Kenya Teachers' College sans condition et dans tous les domaines jusqu'à ce qu'il obtienne le statut d'université du Kenya »*⁷².

Githunguri est le seul établissement du pays qui accueille en 1951 les élèves rejetés par le système colonial. Or ses diplômes ne sont pas reconnus. Les anciens élèves ont des difficultés à trouver du travail. Ils ne peuvent pas non plus poursuivre leurs études à Makerere ou en Grande-Bretagne. C'est cette situation paradoxale qui pousse Koinange à développer le collège en établissement universitaire, susceptible de proposer une alternative à Makerere. En attendant, la réputation du collège a franchi les frontières du Kenya grâce au réseau de Koinange en Grande-Bretagne (autour du député travailliste Fenner Brockway) et aux États-Unis (grâce à ses liens avec Ralph Bunche⁷³ notamment). Toutes ces personnalités n'ont pas manqué de visiter l'établissement en venant au Kenya et ont vivement encouragé le projet⁷⁴. Cette reconnaissance internationale irrite les responsables de la colonie qui notent :

*« Githunguri est un lieu de démonstration. Son livre d'or comporte une légion de visiteurs éminents. Ces visiteurs sont généralement fort bien traités et soumis à une propagande intelligente pendant qu'on leur montre les meilleurs aspects de l'établissement »*⁷⁵.

L'éducation dispensée à Githunguri permet aux jeunes Africains de trouver leur place dans un monde en pleine mutation. Ce collège apparaît comme le négatif de l'Alliance tant au niveau de son fonctionnement que de son projet éducatif. Il a en effet réussi à s'affranchir des contraintes de la société coloniale en matière d'éducation. C'est sans doute cela qui dérange le plus les responsables de la colonie.

⁷¹ PRO, Londres. CO/533/544/2. Pétition des habitants du district de Kiambu au sous-secrétaire d'État aux colonies lors de sa visite en Afrique de l'Est, p. 3.

⁷² *Ibid.* Texte original : "It is our definite wish that the Kenya teachers college be assisted unconditionally and in every respect until it assumes the status of university of Kenya".

⁷³ Ralph Bunche (1907-1971) est un fonctionnaire international africain-américain. Il dirige le département des territoires sous mandat de l'ONU. Son plan de paix pour la Palestine lui vaut de recevoir le prix Nobel de la paix en 1950 (le premier Noir à recevoir cette distinction). Il a noué des liens étroits avec l'Afrique et en particulier avec le Kenya où il a effectué des recherches de terrain pour sa thèse en 1938. Il a séjourné alors auprès du chef Koinange, le père de Mbiyu, qui lui donne le nom kikuyu de Kariuki (celui qui est revenu de chez les morts, en raison de son teint pâle).

⁷⁴ Muraya P. N., *op. cit.*, p. 72.

⁷⁵ ANK, Nairobi. CNC/7/257. *Report on Independent African Schools*, 1951, p. 16. Texte original : "Githunguri is a show place. It's visitor's book has the names of a legion of distinguished visitors. Visitors are usually very politely treated and subjected to cleaver propaganda while being shown the highlights".

III/ La place de l'éducation dans le processus de modernisation du Kenya

Mais la signification accordée par les Africains à l'éducation n'intervient pas dans le projet colonial de l'après-guerre. Les réformes du système éducatif engagées alors, autour du rapport Beecher, consolident un projet politico-économique qui tend au contraire à marginaliser cette population.

A/ Bilan de l'éducation au Kenya en 1945

1/ Les limites de l'engagement du gouvernement colonial dans l'éducation des Africains

La mobilisation des enseignants et la réquisition des écoles pendant la guerre ont ralenti la scolarisation et accentué les déséquilibres. En 1945, 25 % des jeunes Africains sont scolarisés contre plus de 80 % des jeunes Européens et Indiens. Depuis 1943, l'instruction est obligatoire pour les Européens et pour les garçons indiens des municipalités de Nairobi, Mombasa et Kisumu âgés de 7 à 15 ans. Les Africains réclament eux aussi la scolarisation obligatoire. Mais le gouvernement repousse cette demande en invoquant les ressources limitées de la colonie⁷⁶.

Pourtant, le gouvernement consacre moins de 6 % de son budget à l'éducation. Avec une enveloppe de 150 000 £ en 1945, c'est le territoire britannique d'Afrique de l'Est le moins bien loti⁷⁷. Or l'éducation d'un Africain est beaucoup moins onéreuse que celle d'un Européen ou d'un Indien, comme le montre le tableau suivant :

⁷⁶ PRO, Londres. CO/544/61. Kenya Colony and Protectorate, *Education department annual report, 1947*, Nairobi, Government printer, 1946.

⁷⁷ Les budgets du Tanganyika et de l'Ouganda sont respectivement de 225 000 £ et 291 500 £.

Tableau 8: Budget de l'éducation pour chaque population du Kenya en 1947 (exprimé en £)

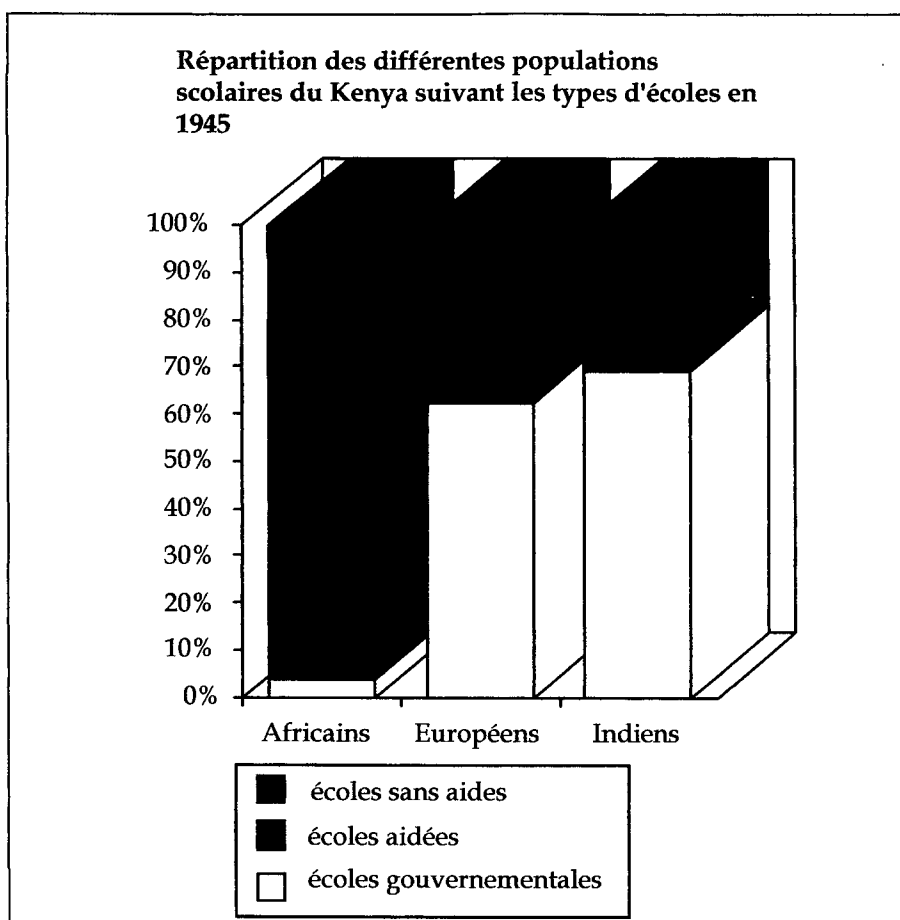
Populations	Dépenses totales	Dépenses per capita
Africains	157 276	0,7
Arabes	13 053	12,9
Indiens	131 127	6,5
Européens	171 008	43,5
Administration	34 079	-

Source : Kenya Colony and Protectorate, Education department annual report, 1947,

L'école n'est pas gratuite au Kenya. Les familles doivent s'acquitter de frais de scolarité. En 1945, les frais de scolarité demandés dans les écoles gouvernementales sont de 5 sh. par an. A la même époque, un laboureur dans une exploitation européenne gagne entre 6 et 14 sh. par mois. Ces frais de scolarité restent raisonnables mais à l'échelle d'une famille ils sont lourds à gérer. Par ailleurs, ces droits peuvent varier d'une région à l'autre et s'élèvent au fil de la scolarité. (3,5 sh. en première année et 20 ou 30 sh. en dernière année de primaire). Enfin il s'ajoute à cela les frais d'internat de 200 sh. dans les écoles secondaires⁷⁸.

L'éducation des Africains repose principalement sur les efforts des missions. Les élèves du Kenya se répartissent de la manière suivante dans les différents types d'écoles :

⁷⁸ PRO, Londres, CO/544/62. Colony and Protectorate : *Education department annual report, 1946.*



Source : Kenya Colony and Protectorate, *Kenya Blue Book*, 1945, Nairobi, Government printer, 1945.

Le graphique ci-dessus souligne les inégalités qui existent dans les modalités de gestion de l'éducation des différentes populations de la colonie. Alors que les écoles européennes et indiennes sont directement prises en charge par le gouvernement, ce dernier délègue pour les Africains cette responsabilité aux missions. Or l'éducation dispensée dans ces établissements est souvent limitée car les missions s'intéressent davantage à l'évangélisation des Africains qu'à leur instruction.

2/ Les limites structurelles de l'éducation en Afrique de l'Est

La très grande majorité des Africains est scolarisée dans le primaire :

Tableau 9: Élèves scolarisés au Kenya en 1945

Niveau	Africains	Indiens	Européens
Primaire	218 343 (99,9 %)	10 069 (75 %)	2 411 (74 %)
Secondaire	326 (0,1 %)	3 395 (25 %)	844 (26 %)
Total	218 669 (100 %)	13 464 (100 %)	3 255 (100 %)

Source : Kenya Colony and Protectorate, *Kenya Blue Book*, 1945, Nairobi, Government printer, 1945

C'est pour la population africaine que la sélectivité est la plus grande pour entrer dans le secondaire. Il n'existe alors que quatre établissements secondaires dans la colonie. L'*Alliance High School* et *Mangu High School* préparent leurs élèves aux examens du *Cambridge School Certificate*. Les deux autres écoles secondaires africaines du pays, *Maseno High School* et *Yala High School*, s'arrêtent au niveau *junior* (soit un cycle de deux ans après le certificat d'études primaires). Les Indiens disposent alors de quatre écoles gouvernementales et de six écoles secondaires subventionnées⁷⁹.

Un très petit nombre d'élèves arrive au terme du second cycle d'études. En 1945, quinze élèves préparent le *Cambridge School Certificate* et 53 Kenyans sont inscrits à Makerere à la rentrée de 1946. Compte tenu de la forte sélectivité du système, il n'est pas étonnant de constater que ceux qui arrivent au bout de ce parcours obtiennent d'excellents résultats aux examens nationaux. En 1945, le directeur de Makerere rédige un rapport sur l'éducation secondaire en Afrique de l'Est dans lequel il met en cause les conditions d'enseignement dans ces établissements. Les bibliothèques sont indigentes, les étudiants sont parqués dans des dortoirs immenses, les méthodes d'enseignements archaïques et les programmes trop figés. D'autre part, le niveau des enseignants est médiocre et l'encadrement insuffisant. Il y a un professeur pour vingt étudiants contre un pour quinze en Grande-Bretagne. Ce faible niveau a des répercussions sur le recrutement dans le secondaire. G. Turner remarque que moins de la moitié des élèves qui terminent leurs études secondaires sont admis à Makerere.

⁷⁹ PRO, Londres. CO/544 62. Colony and Protectorate : *Education department annual report*, 1946. L'AOF compte alors trois lycées qui scolarisent 174 élèves africains

L'établissement ougandais accueille alors 180 élèves pour une population scolaire de 15 millions de personnes⁸⁰.

Mais les limites quantitatives et qualitatives des opportunités d'éducation offertes aux Africains relèvent d'une stratégie de la part du gouvernement colonial. En posant comme principe que les opportunités de formation existantes correspondent à la demande éducative, et, selon lui, à la capacité limitée d'apprentissage des populations africaines de la colonie, il pérennise un système hautement sélectif et élitiste.

Une telle évolution renforce alors les clivages au sein de la société africaine et la frustration de ceux qui ne parviennent pas à s'intégrer dans le système éducatif colonial :

« Aujourd'hui alors que la domination et le zèle des missionnaires s'affaiblissent, tant dans leur influence que dans leurs ressources financières, leurs activités sont d'une part destinées aux colons, le gouvernement virtuel de la colonie, et d'autre part aux Africains non formés et à moitié éduqués ainsi qu'à la masse des Africains illettrés. Dans ces conditions, nous sommes sur le point d'être entraînés au niveau le plus bas. La haine raciale risque fort de décider de la nature et du degré de développement de l'éducation. Les efforts des Africains seront toujours interprétés en terme de politique. Les Africains éduqués restent découragés par des salaires faibles, ce qui ne fait qu'affaiblir leur sens des responsabilités et des devoirs à l'égard de leurs compatriotes africains. Enfin le marché du travail reste un élément déterminant dans la durée de la scolarisation des enfants africains »⁸¹.

Loin de corriger ces déséquilibres, les réformes du système éducatif de la colonie, engagées au lendemain de la guerre, en confirmant sa tendance élitiste.

B/ Du Development Plan au Ten Years Plan, des réformes inachevées

L'éducation est au cœur des réformes engagées au lendemain de la guerre dans l'ensemble des colonies britanniques. Au Kenya, un sous-comité est nommé au sein du *Development Committee* pour travailler sur les réformes des structures éducatives de la colonie. Il doit notamment définir les domaines à réformer en priorité, mais aussi évaluer le rôle des missions et réfléchir au financement de ces réformes.

⁸⁰ ANK, Nairobi. ED/1/2326. G. Turner, *Report in African Secondary Education*, 1945, p. 25.

⁸¹ PRO, Londres. CO/533/544/2. Pétition des habitants du district de Kiambu au sous-secrétaire d'État aux colonies lors de sa visite en Afrique de l'Est, page 3. Texte original : " Today as the missionary zeal and dominance is gradually decreasing in influence and financial power and is training its activities on one hand to the settlers the virtual government of Kenya and on the other hand to untrained semi educated Africans and to illiterate masses of Africans we are bound to be pulled down literary to the lower end. Racial hatred is bound to dictate the policy and degree of educational progress. African efforts will always be misinterpreted in terms of politics. Educated Africans will equally be discouraged by low remunerations which in turn will serve to weaken their sense of responsibility and duty to their fellows Africans in their country. Labour market will be determining factor for school age of African children".

1/ Le projet du *Development Committee*

Le sous-comité du *Development Committee*⁸² élabore un premier plan en 1946 qui a pour objectif la scolarisation primaire pour tous les Africains d'ici vingt ans. La durée du cycle primaire serait alors ramenée à quatre années au lieu de six. Par ailleurs, 20 % de la classe d'âge pourrait bénéficier d'un cycle primaire approfondi de deux ans. Enfin, 20 % de ce groupe aurait accès au secondaire. Mais ce système hautement élitiste et discriminatoire est critiqué de toutes parts.

Eliud Mathu, le représentant africain au *Legislative Council* remarque que le financement de l'éducation des Africains reste indigent. Dans le cadre du nouveau plan, les Africains recevront 1 £ chacun environ, contre 29 £ pour les Européens, 8,14 £ pour les Indiens et 3,8 £ pour les Arabes. Mathu demande au gouvernement de s'engager plus fermement dans l'éducation des Africains en augmentant de 50 % le budget prévu. Il réclame de nouveau l'éducation obligatoire pour les jeunes Africains des villes principales de la colonie. Afin d'alléger les coûts d'une telle réforme, le représentant africain suggère de remplacer le personnel enseignant européen par des Africains⁸³.

Les modalités de financement de l'éducation des Africains proposées par le comité de développement sont également critiquées. Des députés, membres du *Fabian Colonial Bureau*⁸⁴ dénoncent à la Chambre des représentants de Grande-Bretagne l'indigence des fonds alloués à l'éducation des Africains du Kenya. Ils demandent que chaque population bénéficie du même financement. Le secrétaire d'État répond que la mise en place de telles mesures est impossible dans le contexte politique particulier du Kenya⁸⁵. Enfin, l'*Advisory Committee on African Education* estime qu'une scolarisation primaire de quatre ans est insuffisante et discriminatoire (les Européens et les Indiens bénéficient alors d'une scolarisation de sept ans). Le projet du *Development Committee* est rejeté.

2/ Le *Ten Years Plan*

Après une autre tentative avortée, une troisième ébauche est présentée par le *Development Committee* qui propose d'arriver, en dix ans, à la scolarisation primaire de 50 % de la classe d'âge. Pour atteindre cet objectif, le niveau des écoles doit être rapidement

⁸² Cet organisme a été mis en place pour gérer la répartition des fonds débloqués par le *Welfare and Development Act* de 1940.

⁸³ ANK, Nairobi, ED/1/3164. Note d'Eliud Mathu. En 1945, 84 000 £ étaient consacrés à l'éducation primaire, 22 000 £ à l'enseignement secondaire et seulement 3 600 £ pour l'éducation supérieure.

⁸⁴ Organisation formée par un groupe de socialistes ayant un intérêt pour l'Afrique, en 1940. Le *Fabian Colonial Bureau* agit en groupe de pression auprès du Parlement et au sein même du *Colonial Office*.

⁸⁵ PRO, Londres, CO/533/558/6. *Correspondance avec le Fabian Colonial Bureau*, note du 18 juin 1947.

amélioré. Le plan envisage de distribuer des subventions en fonction du niveau de qualification des enseignants plutôt que d'augmenter le nombre des écoles subventionnées⁸⁶.

L'accent est également mis sur la formation des enseignants. En 1946, la moitié des 5 000 enseignants africains de la colonie n'avait aucune qualification. Le nouveau plan prévoit de construire vingt-quatre centres de formation pour les instituteurs de niveau élémentaire, dont huit sont réservés aux femmes, et seize pour le primaire inférieur. Ces projets sont financés par une aide spéciale du *Welfare and Development Fund* de 88 505 £⁸⁷

Le nouveau plan propose de modifier les structures d'enseignement. Le niveau élémentaire (trois premiers niveaux) est supprimé au profit d'un cycle primaire et d'un cycle secondaire d'une durée de 6 ans chacun⁸⁸. Enfin l'engagement du gouvernement du Kenya devrait être plus manifeste avec l'ouverture d'une école primaire gouvernementale dans chaque district. Le nombre de *Junior Secondary Schools* (scolarité de deux ans) devrait également passer de deux à seize en dix ans. En 1948, cinq nouvelles écoles préparent leurs élèves au *Kenya African Preliminary Examination*, (qui remplace l'ancien *Junior Secondary School Certificate*). Les lauréats peuvent ensuite préparer en deux ans le *School Certificate Examination* qui permet d'entrer à Makerere⁸⁹.

3/ Les problèmes de financement

« L'éducation universelle pour les Africains reste un idéal qu'il n'est malheureusement pas possible d'atteindre pour le moment en raison des ressources financières limitées de la colonie. Cependant et en ce qui concerne l'éducation primaire et secondaire, le plan ne cherche pas à imposer des limites aux districts prêts à utiliser leurs propres revenus »⁹⁰.

Désormais les *Local Native Council* financent le cycle primaire, en revanche les écoles secondaires et les centres de formation pour les enseignants sont à la charge du gouvernement central. Cette nouvelle répartition des charges financières entraîne une implication directe et massive des assemblées locales.

⁸⁶ Kenya Colony And Protectorate, Miscellaneous Official Publication, *A Ten Year Plan for the Development of African Education*. Nairobi, Government printer, 1948, p. 2.

⁸⁷ PRO, Londres. CO/544/62. Colony and Protectorate : *Education department, Annual report*, 1946. Depuis 1943, les instituteurs du primaire doivent en principe suivre une formation spécifique de deux ans dans les *Teachers Training College* (TTC). Mais il n'existe qu'un seul établissement de ce type à Kagumo. Le Kenya compte en 1947, 9 *lower TTC* (4 gouvernementaux et 5 missionnaires) ; celui de Kabete accueille 37 femmes. Enfin, il y a au Kenya 22 *elementary TTC* (4 gouvernementaux et 18 missionnaires). Enfin le collège de Makerere assure en trois ans la formation des enseignants du secondaire.

⁸⁸ Mais cette structure reste discriminatoire, puisque les jeunes Européens passent sept ans dans le primaire et six ans dans le secondaire.

⁸⁹ PRO, Londres. CO/544/62. Colony and Protectorate : *Education department annual report*, 1948.

⁹⁰ Kenya Colony and Protectorate, *Ten Years Plan*, p. 3. Texte original : "The ideal of provision universal education for African is at present unfortunately unattainable, owing to the limited financial resources of the Colony. The plan does not, however, seek to impose any limit as far as primary or secondary education is concerned, on any district which is prepared to make use of its own resources".

Depuis 1940, les *Local Native Councils* sont officiellement responsables du financement des écoles élémentaires de la colonie. Mais leurs prérogatives sont étendues à l'ensemble des écoles primaires dans le cadre du *Ten Years Plan*. Afin de mener à bien cette tâche colossale, le texte recommande :

« Que les fonds supplémentaires requis soient fournis par les autorités locales soit en demandant une participation supplémentaire, soit en augmentant les frais de scolarité ou par n'importe quel autre moyen jugé raisonnable. De cette manière chaque district sera en mesure de se développer sur le plan éducatif en fonction de son aptitude au financement »⁹¹.

Ces dispositions entérinent les disparités régionales en matière de financement de l'éducation. La demande scolaire est pratiquement inexistante chez les populations d'éleveurs et *a fortiori* chez les nomades. En revanche, la demande est plus forte chez les agriculteurs, à l'exception de l'Hinterland, de la côte ou des abords de la Tana river. Les deux grandes régions agricoles du Kenya, la province centrale et le Nyanza, consacrent respectivement 17 % et 25 % de leur budget à l'éducation⁹².

Dans ces provinces, les *Local Native Council* ne se contentent pas de subventionner les écoles missionnaires, elles financent aussi leurs propres écoles qui répondent à la très forte demande scolaire. La province du Nyanza a par exemple débloqué plus de 20 000 sh. pour construire de nouvelles écoles. Les assemblées ont alors recours à des contributions extraordinaires. A partir de 1948, la procédure pour construire de nouvelles écoles est simplifiée. Le laps de temps entre l'obtention d'une autorisation, le financement et le début des travaux est réduit. Dans le sud de la province du Nyanza, il y a quatorze écoles gérées par les LNC et six chez les Kipsigis⁹³.

Le gouvernement semble débordé par ces initiatives scolaires. Le financement de l'éducation primaire par les assemblées locales aurait dû freiner le développement des initiatives africaines en leur imposant un fardeau. Mais cette mesure n'a pas altéré l'enthousiasme scolaire de la population kenyane, elle a même plutôt généré de nouvelles dynamiques :

⁹¹ PRO, Londres, CO/544/62. Kenya Colony and Protectorate, *Education department annual report*, 1947, p. 3. Texte original : "That the additional funds required will be made available by local authorities either by levying an educational cess ; by increase in fees, or by any other reasonable means. In this manner each district will be able to develop educationally according to its own ability to pay".

⁹² Soit, pour la province centrale, 49 085 £ pour un budget de 290 718 £ et, pour le Nyanza, 71 679 £ sur 291 379 £. Avec une enveloppe de 5 242 £, le social arrive loin derrière.

⁹³ PRO, Londres, CO/544/65. Kenya Colony and Protectorate : *African Affairs department annual report*, 1949, p. 39.

« Des bâtiments flambant neuf continuent à apparaître partout et la charge financière qui repose sur les parents est de fait lourde, car ils doivent contribuer aux fonds de construction, au salaire des enseignants et payer les frais de scolarité ; et cela en dépit du fait que le LNC de Fort Hall contribue plus que n'importe quel autre district de la province centrale à l'éducation »⁹⁴.

Dans l'Ouest du Kenya, les responsables de la colonie s'alarment également de ces initiatives. Ils redoutent le développement d'établissements de seconde zone qui ne servent pas vraiment les intérêts de la communauté :

« Le paysage général continue d'être marqué par l'augmentation de la demande d'éducation, en particulier de l'éducation supérieure, y compris les bourses à l'étranger. Ce désir est peut-être plus présent parmi les Kikuyu. Il y a peu d'efforts pour comprendre les problèmes qui en découlent mais le sentiment d'urgence est stimulé par des ambitions importantes en terme d'avancement et ils ne semblent guère réaliser l'importance de la qualité de l'éducation (...) en fait l'Africain est en général peu enclin à admettre qu'il serait mieux sur le long terme et pour les générations futures d'avoir moins d'écoles bien tenues et bien encadrées dans les limites d'un développement raisonnable plutôt qu'une pléthore d'écoles de mauvaise qualité, non contrôlées, avec des financements insuffisants et des mauvais professeurs »⁹⁵.

Ces remarques soulignent les divergences qui opposent les communautés africaines aux responsables de la colonie sur la finalité même de l'éducation. Le mode de financement proposé dans le cadre du *Ten Years Plan* apparaît ambigu. Il permet au gouvernement de se décharger de ses responsabilités en matière d'éducation sur les populations locales mais il ne modifie pas son rapport à l'éducation des Africains moins bien dotés que les autres populations en terme de financement.

Une version révisée du *Ten Years Plan* pour l'éducation des Africains est adoptée par l'*Advisory Committee on African Education* et par le gouvernement en 1948⁹⁶. Elle est publiée sous le nom *A Ten Years Plan for the Development of African Education*. Mais ce plan se révèle inapplicable en raison de ses modalités de financement.

⁹⁴ PRO, Londres, CO/544/65. Kenya Colony and Protectorate, *Central Province Annual Report*, p. 25. Texte original : "Fine new buildings continue to spring up every where and the financial burden on the parents is heavy indeed, for they to contribute to building levies, teachers salaries and school fees ; and this despite the fact that the fort Hall LNC contributes more than any other District in the Central Province to education".

⁹⁵ PRO, Londres, CO/544/65. Note du commissaire de la province centrale, en 1949. Texte original : "The general picture continue to be one of increasing demands for education, particularly higher education, including overseas bursaries. The demand is perhaps more vocal among the Kikuyu. There is a little understanding of the problems involved but the urge is fostered by nebulous ambitions for advancement and there is no general realisation of the value of quality in education (...) in fact the African generally is not inclined to agree that it might be better in the longer run for the rising generation to have fewer well run and properly supervised schools within the capacity of reasonable development than a riot of unsupervised badly run schools with inadequate finance and poor teachers".

⁹⁶ PRO, Londres. CO/544/62. Kenya Colony and Protectorate : *Education department annual report*, 1948.

C/ La réforme Beecher

1/ Des propositions rétrogrades et discriminatoires

a/ La nature des réformes

Le *Ten Years Plan* entre en application en 1949. Mais sa mise en place intervient en même temps que l'approbation par le gouvernement du *Report of the Salaries Commission*⁹⁷. Ce rapport préconise une augmentation de 20 % des salaires des fonctionnaires de la colonie qui met en pièces les estimations du *Ten Years Plan*. Les budgets des assemblées locales qui financent l'éducation primaire dans la colonie ne peuvent pas suivre. Dès 1949, les dépenses des LNC représentent la moitié des estimations de 1957 dans le cadre du *Ten Years Plan*⁹⁸.

Dans ces conditions, une nouvelle commission présidée par l'Archidiacre L.J. Beecher est nommée le 25 janvier 1949⁹⁹. Le comité Beecher est composée de huit membres dont un Africain, Eliud Mathu, et trois missionnaires. Il est chargé d'analyser les rapports entre le gouvernement central de la colonie, les institutions locales et les parents d'élèves en matière de financement de l'éducation. Mais dans la mesure où cette question est indissociable de la politique éducative, le rapport Beecher propose une refonte globale de l'éducation africaine¹⁰⁰.

L'organisation de la scolarité est modifiée. La durée du cursus primaire est réduite de 6 à 4 ans et ses programmes sont ramenées à l'apprentissage des langues vernaculaires, de l'arithmétique simple et à des travaux pratiques. La durée de ce cycle se base sur l'observation de statistiques qui montrent que les trois quarts des jeunes Africains quittent l'école dans les quatre premières années. Mais ces chiffres globaux ne tiennent pas compte des différences qui existent entre les régions. Ce qui est vrai dans les réserves ne l'est pas dans les villes¹⁰¹. Les élèves qui le souhaitent et qui en ont la capacité peuvent entreprendre un nouveau cycle de quatre ans, dans l'une des 340 écoles intermédiaires envisagées. Enfin les meilleurs élèves (2 sur les 100 élèves qui avaient débuté en primaire) pourront accéder au cycle secondaire d'une durée de quatre ans. Les enseignements y sont dispensés en anglais mais les programmes sont limités : mathématiques, agriculture pour les garçons et artisanat pour les

⁹⁷ Une commission équivalente, présidée par Sir Bertrand Glancy, est mandatée en 1948 pour étudier les problèmes spécifiques de financement de l'éducation des Européens et des Indiens.

⁹⁸ PRO, Londres. CO/544/62. Kenya Colony and Protectorate, *Education department annual Report*, 1949, p. 15.

⁹⁹ Deux autres commissions sont nommées en même temps : la commission Willoughby chargée d'enquêter sur l'éducation technique et le *Select Committee on Indian Education*.

¹⁰⁰ PRO, Londres. CO/544/62. Kenya Colony and Protectorate, *Education department annual Report*, 1949, p. 16.

¹⁰¹ ANK, Nairobi. CNC/7/257. *Report on Independent African schools*, 1951, p. 5.

filles. Enfin, le plan prévoit l'ouverture de treize *Junior Secondary Schools*¹⁰² qui seront opérationnelles d'ici 1958¹⁰³. Les élèves du secondaire contribuent au financement de leur éducation. Les frais de scolarité représentent un cinquième des frais de fonctionnement des établissements. Mais les élèves peuvent recevoir des bourses octroyées par les *African District Councils* (ADC)¹⁰⁴. Les responsables de la colonie soulignent ainsi le caractère individuel de ce niveau d'éducation, qui sert plus à ses bénéficiaires qu'à l'ensemble de la communauté.

b/ Un renforcement du contrôle de l'éducation des Africains

Ces mesures doivent permettre au gouvernement colonial de rétablir son contrôle sur l'éducation africaine. Officiellement, il s'agit de maintenir le niveau de ces écoles pour assurer le bon développement de la colonie. Les ADC sont dégagées de leur responsabilité en matière d'éducation. Ce sont désormais les *District Education Boards*, dominés par des Européens, qui assurent le contrôle des écoles primaires et des externats intermédiaires. Les écoles non aidées sont intégrées aux *Education Boards* afin d'éviter que les communautés n'entretiennent leurs propres écoles de faible niveau¹⁰⁵. Cette mesure vise directement les écoles indépendantes. Le révérend Beecher propose que les écoles indépendantes soient intégrées au système scolaire de la colonie. Si elles acceptent les programmes et les grilles de salaires gouvernementales, elles deviennent alors éligibles aux subventions du gouvernement au même titre que les autres écoles sous contrat. Mais les responsables des écoles indépendantes rejettent ce plan¹⁰⁶. Le gouvernement se réserve alors toujours le droit de fermer les écoles qui n'ont pas atteint le niveau requis.

Le contrôle sur les écoles de la colonie est renforcé grâce à l'augmentation du nombre des inspecteurs. Enfin, le rapport Beecher réaffirme le principe de la collaboration entre le gouvernement et les missions. Le renouvellement de cette alliance se justifie, aux yeux des responsables coloniaux, par la nécessité de redonner des « valeurs morales » à la société traditionnelle, désorientée par l'introduction de la culture occidentale¹⁰⁷. Mais la vision

¹⁰² Ces écoles assurent deux années de scolarisation ; ce sont les *Senior Secondary Schools* qui offrent un cursus complet de quatre ans. Le rapport Beecher prévoit que certaines de ces écoles auront le rang de *Senior Secondary School*.

¹⁰³ PRO, Londres. CO/544/62. Kenya Colony and Protectorate, *Education department annual Report*, 1949, p. 16.

¹⁰⁴ ANK, Nairobi. PC/NSZA/3/6/162. *Bursaries for African secondary schools*, le 9 août 1951.

¹⁰⁵ PRO, Londres. CO/533/565/9.

¹⁰⁶ ANK, Nairobi. CNC/7/257. *Report on Independent African schools*, 1951, p. 4.

¹⁰⁷ PRO, Londres. CO/533/565/9. Kenya Colony and Protectorate, *African Education in Kenya. Report of a Committee appointed to inquire into the scope, contents and methods of African Education, its administration and finance and to make recommendations*, 1949. (Beecher report).

rétrograde et discriminatoire de l'éducation des Africains qui se dégage de ces propositions suscite de vives critiques à l'intérieur comme à l'extérieur de la colonie.

2/ Des réformes vivement critiquées

Les propositions émises par le rapport Beecher exhument des mesures qui avaient été rejetées dans le cadre du *Development Committee* en 1946. Un premier cycle d'études de quatre ans consacré aux apprentissages de base (lire, écrire et compter) est particulièrement dénoncé. Par ailleurs, le retour des enseignements agricoles dans le premier cycle est vécu comme une concession faite aux colons et une humiliation pour les Africains. Enfin, le maintien d'un système élitiste, qui se caractérise par une très forte sélectivité, laisse non récompensés les efforts des parents¹⁰⁸.

Le rapport Beecher est toutefois adopté par le gouvernement du Kenya en août 1950. Le texte a été approuvé au Conseil législatif par une majorité de vingt-quatre voix contre sept, les quatre voix des représentants africains et les trois voix indiennes¹⁰⁹. Le gouvernement ignore l'opposition des représentants africains et indiens de la colonie :

*« Très peu d'Africains, peut-être aucun, n'est en mesure de comprendre le rapport Beecher complètement »*¹¹⁰.

Mais l'opinion britannique s'émeut des conditions dans lesquelles ce texte est adopté. Cette question est débattue à la Chambre des représentants. Les principales critiques portent sur la durée du premier cycle jugé trop court pour acquérir des connaissances solides. L'exclusion des Africains dans la gestion et le contrôle de leurs écoles est un autre sujet de discussion. Enfin le retour des missions sur la scène éducative revient à nier trente années de lutte pour affranchir l'éducation des Africains de ses racines missionnaires¹¹¹. Mais le secrétaire d'État reste sourd à ces remarques, il invoque les limites financières de la colonie et la nécessité d'adopter des réformes progressives. Comme pour les questions économiques, Londres prend la défense du gouvernement colonial au détriment de l'intérêt des populations africaines. La réforme Beecher est donc adoptée.

Au total, l'adoption de la réforme Beecher, malgré les vives oppositions à l'intérieur comme à l'extérieur de la colonie, s'inscrit parfaitement dans la logique de la modernisation

¹⁰⁸ Furley O.W., Watson T., *An History of education in East africa*, Londres, Longman, 1978, p. 250.

¹⁰⁹ PRO, Londres. CO/533/565/4. Note du *Colonial Office* au gouvernement du Kenya, le 11 novembre 1950.

¹¹⁰ ANK, Nairobi. CNC/7/257. *Report on Independent African schools*, 1951, p. 6. Texte original : "Few, if any, Africans can understand the Beecher Report fully".

coloniale du gouvernement. D'une part, l'éducation de base pour le plus grand nombre permet d'améliorer progressivement le niveau de développement économique et social de la colonie sans bousculer les relations sociales qui structurent l'édifice colonial. D'autre part, le maintien d'un système élitiste et sélectif permet de former les cadres africains nécessaires à la mise en œuvre des réformes politiques et économiques. La réforme Beecher réalise donc le tour de force de satisfaire, en apparence au moins, les intérêts sociaux et économiques dominants de la colonie, tout en renvoyant aux réformateurs de Londres une image de progrès. Mais, elle ignore les aspirations de la population africaine de la colonie.

Conclusion

Au total, l'application des réformes métropolitaines au Kenya se révèle ambiguë. La préoccupation première des autorités coloniales est de gérer la « modernisation » de la colonie tout en respectant les équilibres politiques et sociaux qui continuent d'assurer à la communauté des Européens sa suprématie. Le cadre de l'intégration des Africains défini par les autorités coloniales apparaît alors hautement sélectif et élitiste. L'éducation des Africains occupe une place centrale dans ce système. L'extension du programme de réformes dépend du degré d'éducation des populations africaines. Or le système éducatif de la colonie et la nature de son développement futur envisagé dans le cadre des réformes Beecher verrouillent le processus d'intégration des Africains. Les nouvelles mesures renforcent, en effet, son caractère élitiste et bloquent les initiatives scolaires africaines.

Comme dans les domaines politiques et économiques, les responsables coloniaux sont convaincus d'avoir beaucoup de temps devant eux pour mettre en œuvre un programme de réformes progressives qui préservent les équilibres sociaux existants. Ils ne comprennent pas la demande d'éducation moderne et occidentale qu'ils attribuent à la désagrégation du tissu social et à la désorganisation des traditions familiales¹¹². Ces incompréhensions renforcent la frustration des populations africaines dont l'expression se diversifie.

¹¹¹ PRO, Londres, CO/533/565/4. Session parlementaire à la *House of Common*, Londres, 13 décembre 1950, intervention du député Johnson.

¹¹² PRO, Londres. CO/544/65. Kenya Colony and Protectorate, *African Affairs department annual report*, 1949, p. 39.

Conclusion

La nature de la colonisation du Kenya bloque le processus de modernisation de ce territoire. Alors que le *Colonial Office* présente l'éducation comme la clé de voûte de son entreprise de modernisation des territoires coloniaux, le développement des structures éducatives de la colonie reste limité. Dans la mesure où l'éducation des Africains a pour objectif la préservation de l'ordre colonial, elle ne permet pas à cette population de s'intégrer dans la société coloniale. L'échec de la mise en œuvre de ces programmes de modernisation révèle alors les ambiguïtés et les contradictions profondes de la politique coloniale au Kenya.

Les responsables coloniaux de Londres et de Nairobi croient en la pérennité de l'Empire ; si le gouvernement autonome est évoqué, il concerne un avenir lointain. Les réformes engagées au Kenya qui portent sur les structures politiques, éducatives et économiques s'inscrivent donc dans la longue durée. Mais les populations africaines de la colonie réclament des changements immédiats. Dès lors, l'éducation qui est un moyen de s'insérer dans les rouages politiques et administratifs de la colonie devient un enjeu de première importance. Les communautés africaines, dans le cadre limité des réformes proposées, s'ingénient à contourner les structures de formation établies par le pouvoir colonial. Elles disposent au lendemain de la guerre de nouveaux moyens pour satisfaire une demande d'éducation toujours plus forte.

Jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale, il n'existe pas de structure et de programme permettant aux Africains du Kenya d'effectuer des études à l'étranger. Ceux qui ont bénéficié de cette expérience l'ont fait de manière indépendante et à leurs frais. En

Afrique de l'Est, et notamment au Kenya, les responsables coloniaux considèrent que les Africains peuvent recevoir une éducation supérieure à Makerere, en Ouganda. Les étudiants de cet établissement reçoivent d'ailleurs des bourses d'études qui répondent aux besoins de main-d'œuvre qualifiée des territoires. En revanche, les autres groupes de population, notamment les jeunes Européens et les jeunes Indiens, sont encouragés à étudier à l'étranger. Les mutations politiques et économiques générées par les programmes de modernisation coloniale laissent entrevoir aux Africains de la colonie de nouvelles opportunités d'emploi et de reconnaissance sociale auxquelles les diplômés universitaires peuvent leur permettre d'accéder. Dans ces conditions, le développement des formations supérieures devient un enjeu social de première importance. Pour les Africains, il s'agit d'un puissant levier social dont il faut exploiter toutes les possibilités. Mais pour les autorités coloniales, il s'agit de contrôler et d'encadrer cet inéluctable mouvement de formation afin de ne pas perturber l'ordre social existant.

DEUXIÈME PARTIE :

**Modèles et contre-modèles éducatifs, le développement des
formations supérieures en dehors de la colonie**

Introduction

Les programmes de formation mis en place au lendemain de la guerre s'inscrivent dans le plan de modernisation des espaces coloniaux initiés par le *Colonial Office*. Ces réformes répondent, d'une part, aux mutations du monde colonial qui s'expriment dans les revendications des populations africaine et, d'autre part, aux pressions internationales qui s'exercent alors contre la domination coloniale et qui imposent à la Grande-Bretagne de revoir sa politique impériale. Ce double mouvement est essentiel pour comprendre les interactions qui agissent sur les programmes de formation coloniaux.

Leur objectif est d'assurer l'africanisation des cadres coloniaux à l'intérieur du processus de modernisation économique et social. Mais, comme on l'a vu précédemment, les structures sociales du Kenya empêchent la réalisation de ce programme de réformes. Le « partenariat multiracial » n'a guère de sens dans une société strictement hiérarchisée et dominée par les intérêts des colons européens. La mise en œuvre des programmes de formation se révèle donc ambiguë dans ce contexte. Le gouvernement colonial ne peut pas à la fois promouvoir des formations qui doivent permettre l'africanisation des cadres de la colonie et préserver la suprématie et les privilèges des Européens. Il résulte de ce paradoxe kenyan une lecture réductrice de ces programmes qui est attaquée sur tous les fronts.

Les stratégies des étudiants africains visent précisément à déjouer ces contraintes. L'acquisition d'un diplôme universitaire est perçue comme un moyen de s'intégrer dans la société coloniale sur un pied d'égalité avec les autres populations et notamment les Européens. Les étudiants africains du Kenya cherchent donc constamment à dépasser les

limites qui sont imposées à leur éducation, soit à l'intérieur des programmes gouvernementaux de formation, soit à travers les formations alternatives qui se développent en Inde et aux États-Unis. Les efforts des responsables coloniaux pour contrecarrer ces initiatives et conserver le contrôle de la formation des étudiants apparaissent dérisoires et vains.

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, la formation des étudiants coloniaux prend un sens nouveau. Il n'est plus seulement question d'étudiants mais de futurs dirigeants. L'horizon de ces programmes est en effet l'indépendance des territoires coloniaux. La politique de formation du gouvernement kenyan, qui assure la préservation des structures socio-raciales de la colonie sous des dehors de modernisation, ne résiste pas aux différentes pressions qui s'exercent sur elle. Elles émanent du pouvoir métropolitain, dont le programme de réforme et de modernisation a été dévoyé et détourné de son sens, mais aussi des étudiants qui refusent leur marginalisation en exprimant de nouvelles ambitions politiques et sociales ; enfin elles proviennent des puissances extérieures, comme l'Inde et les États-Unis, qui ouvrent leurs portes aux étudiants africains. La formation des étudiants coloniaux devient un enjeu international qui dépasse le seul cadre de la colonie.

La mise en place des nouveaux programmes de formation pour les ressortissants africains du Kenya permet d'apprécier les limites du projet colonial tant dans ses aspects éducatifs que sociaux. La volonté de préserver les structures sociales de la colonie conduit le gouvernement colonial à vider de leur sens les formations métropolitaines en confisquant notamment l'africanisation (chapitre 5). Cette lecture réductrice des programmes, déjà critiquée par les responsables métropolitains, ne répond pas aux attentes des étudiants africains. Ils manifestent en effet des ambitions sociales et politiques qui ne peuvent se réaliser dans ces cadres étriqués. L'éducation devient un enjeu et une revendication politiques majeurs dans la colonie. (chapitre 6).

Dans la mesure où ces étudiants sont appelés à occuper des fonctions importantes à l'heure des indépendances, leur formation intéresse d'autres pays. Pour l'Inde comme pour les États-Unis, qui ouvrent alors leurs portes aux ressortissants des colonies, la formation de ces futures élites sert leur propre projet politique (chapitre 7).

Les pressions exercées par ces différentes forces sont déterminantes dans la structuration de l'élite kenyane. Elles rendent caducs les efforts entrepris par le pouvoir colonial pour préserver son projet éducatif et social ; elles font du processus d'éducation et des éduqués une force politique incontournable (chapitre 8).

Chapitre 5. Les formations métropolitaines revisitées par le gouvernement colonial

Dans le cadre des programmes de modernisation de l'après-guerre, une poignée de bourses d'études en métropole sont accordées aux ressortissants africains des colonies. Ces réformes, qui s'inscrivent dans un mouvement général de reprise en main des espaces coloniaux par le pouvoir métropolitain, sont imposées par le *Colonial Office*. Le gouvernement du Kenya considère que la formation supérieure des Africains de la colonie est assurée par l'établissement ougandais de Makerere (ce dernier ne délivre toutefois ses premiers diplômes universitaires qu'en 1953). Les études à l'étranger étant jugées superflues, les bourses d'études en Grande-Bretagne sont accordées aux Africains avec une grande parcimonie, comme une concession faite aux programmes de modernisation métropolitains.

A la différence des autres territoires coloniaux, et notamment Ouest-africains, ces formations ne répondent pas à un désir d'africanisation des cadres de la colonie. Les fonctions d'encadrement restent en effet confiées à des Européens. Ces programmes de formation sont alors vidés de leur sens originel. Au Kenya, ils ne permettent pas d'être les instruments du changement social qui doit assurer un transfert progressif des responsabilités vers les Africains. Bien au contraire, le gouvernement colonial, contraint d'appliquer les nouvelles directives métropolitaines, fait en sorte que ces formations perturbent le moins possible l'ordre colonial. Les divergences de vues du *Colonial Office* et du gouvernement colonial sur la finalité de ces programmes reflètent une opposition plus radicale qui porte sur le projet politique colonial. Les conflits d'intérêts qui opposent, sur le terrain, les Africains aux colons et, sur le plan institutionnel, le *Colonial Office* au gouvernement colonial, rendent impossible l'émergence d'une société multiraciale.

Les modalités d'attribution des bourses montrent précisément la nature des résistances du pouvoir colonial à la mise en œuvre de ces programmes. Les différentes bourses accordées par

la métropole (*Colonial Development and Welfare Scheme Bursaries*), le gouvernement colonial ou encore le *British Council* obéissent chacune à leur propre logique.

Le gouvernement colonial s'efforce d'adapter les différents programmes à ses propres exigences. Cette volonté de contrôler les programmes métropolitains suscite des tensions avec Londres. Pour Nairobi, l'enjeu essentiel est de faire en sorte que ces formations ne perturbent pas l'ordre social de la colonie. Cela passe par une sélection soigneuse des étudiants boursiers qui sont orientés dans des filières spécifiques où ils ne risquent pas d'être mis en concurrence directe avec les autres populations. La plupart des boursiers qui sont des enseignants sont ainsi orientés vers des formations d'enseignants... Dans un autre registre, la venue des femmes en Grande-Bretagne par le biais de ces programmes illustre l'esprit dans lequel ceux-ci sont appliqués. Les Kenyanes ne sont pas envoyées en Grande-Bretagne comme étudiantes, mais en tant qu'épouses, pour apprendre à tenir leur rôle d'épouse d'Africain éduqué.

// Les programmes de formation en métropole

Les bourses d'études en métropole permettent aux étudiants africains de compléter leur formation supérieure. Les enjeux de ces formations, qui s'adressent toutes à des agents de l'administration, diffèrent d'un programme à l'autre. Les bourses du *Colonial Development and Welfare Scheme* (CDWS) ont pour but de former un personnel local compétent pour assurer la modernisation coloniale. La personnalité et le parcours des candidats sont davantage privilégiés dans le cadre des bourses ou des prêts accordés par le gouvernement colonial, qui semble ainsi récompenser les bons services de ses agents. Enfin les bourses du *British Council* permettent à des fonctionnaires coloniaux, souvent d'anciens chefs non éduqués, d'avoir une expérience de la Grande-Bretagne. Ces initiatives visent notamment, à réduire le fossé culturel qui sépare les Africains éduqués à l'étranger et les agents recrutés dans la société traditionnelle.

Le gouvernement colonial s'efforce d'influencer les modalités de recrutement de ces différents programmes. Mais, à aucun moment, les désirs et les choix des étudiants ne sont pris en compte dans l'attribution de ces bourses.

AI Colonial Development and Welfare Scheme Scholarships

1/ L'origine de ces programmes de formation

En 1940, le gouvernement britannique suspend l'accueil des étudiants coloniaux en Grande-Bretagne en raison du conflit¹. La levée de cette interdiction en 1941 est assortie de conditions restrictives : les étudiants coloniaux qui souhaitent poursuivre leur formation en Grande-Bretagne doivent désormais avoir terminé leurs études dans leur pays d'origine, afin de ne pas entraver le développement des universités coloniales en gestation mais les prolonger. Les étudiants doivent rester au moins deux ans en métropole et disposer d'une somme de 200 £, en plus de leurs frais de scolarité, pour assurer leurs dépenses quotidiennes². Ces dispositions concernent surtout les étudiants qui partent de manière indépendante en Grande-Bretagne, car les bourses sont alors très peu nombreuses.

Ces nouvelles directives sont très mal accueillies dans les territoires d'Afrique de l'Ouest. Au Nigeria, la presse et les associations, comme la *Nigeria Gazette*, la *Nigerian National Party* ou le *Nigerian Youth Movement*, dénoncent une atteinte à la liberté et un retour en arrière :

« Ils considèrent que c'est une sérieuse entorse faite aux droits des sujets de Sa Majesté du Nigeria en matière de liberté d'action et c'est également un grave embargo au développement de l'éducation »³.

En Sierra Leone, la presse affirme que l'éducation relève du domaine privé. Par conséquent, le gouvernement ne doit pas s'en mêler⁴. Mais en dépit de ces oppositions, le *Colonial Office* poursuit sa stratégie de contrôle de la formation des élites coloniales.

C'est dans ce contexte que la *Nuffield Foundation*⁵ annonce, en décembre 1944, l'octroi de bourses afin de permettre à des agents subalternes de l'administration coloniale d'accéder à des postes de cadres à partir de septembre 1945. La fondation débloque 10 000 £ pendant trois ans pour financer chaque année une trentaine de bourses d'un montant de 350 £ par an. Le programme est ouvert à tous les ressortissants des colonies quelle que soit leur origine raciale⁶.

¹ London School of Economics, Londres, Archives privées d'A. Carr-Saunders, Boîte B/3/12, papier n°26. Note de Keith du 29 novembre 1943.

² PRO, Londres. CO/876/70. Note du directeur des étudiants coloniaux, le 6 juin 1941.

³ PRO, Londres. CO/876/19. Note du *Colonial Office* du 25 avril 1943. Texte original : "Consider serious abridgment of right of His Majesty's subjects in Nigeria to freedom of action and grave embargo to educational progress".

⁴ PRO, Londres. CO/876/19. *The weekly news Sierra Leone*, 26 juin 1943.

⁵ Créée en 1934 par Lord Nuffield, l'objectif de cette organisation caritative était de promouvoir la médecine et l'action sociale pour faire reculer la pauvreté.

⁶ ANK, Nairobi. ED/3/334. Note du secrétariat du 31 mars 1946.

2/ Le cadre de ces bourses

Le secrétaire d'État aux colonies s'inspire de l'initiative de la *Nuffield Foundation* pour développer son propre programme de bourses en métropole. Il s'inscrit dans le prolongement des réformes éducatives engagées dans les territoires coloniaux dans l'esprit de la « philosophie Asquith ». Leur but est d'assurer l'africanisation des services de la colonie dans le cadre de la modernisation :

« Le programme a été mis en place pour permettre aux résidents des territoires coloniaux d'obtenir les qualifications nécessaires pour être nommés ou être promus aux plus hauts postes du service public »⁷.

Elles sont financées par le *Colonial Development and Welfare Fund*, qui débloque un million de livres sur dix ans. Le programme doit s'achever le 31 mars 1956. Il concerne l'ensemble des colonies britanniques qui sont réparties en plusieurs zones géographiques : l'Afrique de l'Est, l'Afrique de l'Ouest et l'Extrême-Orient. Les bourses de ce programme multiracial sont réservées aux résidents nés ou éduqués dans les colonies. Les Européens nés au Kenya peuvent donc postuler. Ces bourses s'adressent en priorité aux membres de la fonction publique et aux enseignants dans les établissements subventionnés. Mais les étudiants ayant achevé leur cycle d'études dans les établissements régionaux et ceux qui choisissent des filières inexistantes localement peuvent également se présenter⁸. Cette dernière disposition, qui vise à préserver les formations locales, permet aussi de réaliser des économies : la formation d'un étudiant en Grande-Bretagne coûte, en effet, cinq fois plus cher que dans un collège local⁹.

Dans la mesure où ce programme s'inscrit dans le vaste plan de modernisation qui doit conduire les territoires coloniaux vers l'autonomie interne, le choix des candidats est déterminant :

⁷ ANK, Nairobi. ED/1/2532. Note du secrétariat d'État le 9 novembre 1949. Texte original : "The scheme was promulgated to enable residents in colonial territories to obtain qualifications necessary for appointments or promotion to the higher grade of the Public Service".

⁸ PRO, Londres. CO/876/71. Circulaire du 12 novembre 1946. *Welfare of colonial students in United Kingdom. Agreements and conditions for Colonial Development and Welfare and other scholarships 1945-46*. Leur version définitive est fixée après la relecture de l'*Inter-University Council for Higher Education* en janvier 1947

⁹ Leney K., *The Politics of Higher Education in the Gold Coast and French West Africa, from 1945 to Independence*, thèse de doctorat d'histoire non publiée, Université de Cambridge, 1998, p. 216.

« La formation de personnes susceptibles d'occuper des postes dans les services du gouvernement est un élément clé du projet global de gouvernement autonome dans les territoires coloniaux. Les bourses du Colonial Development and Welfare Scheme, dont les détails sont donnés plus loin, ont pour objectif d'aider les femmes et les hommes sélectionnés à jouer leur rôle. Ceux qui seront choisis pour poursuivre leurs études devront assumer une lourde responsabilité, à savoir celle de se préparer pour les tâches importantes qui les attendent à leur retour ; le bien-être et la prospérité future de leur peuple repose largement sur leurs épaules »¹⁰.

Les modalités de sélection des candidats sont définies le 28 août 1946. Les gouvernements coloniaux forment des comités de sélection et transmettent la liste des candidats au *Colonial Office* en spécifiant la signification des diplômes locaux. Les candidats sont choisis et recrutés en fonction des besoins des différents départements ; ils doivent avoir fait leurs preuves au cours d'une première expérience professionnelle¹¹ :

« La préférence sera donnée à ceux qui ont prouvé leurs qualités dans les services centraux ou locaux du gouvernement ou encore dans des emplois auprès des missions »¹².

Les études de lettres sont, par exemple, encouragées pour répondre aux besoins croissants de l'administration. Mais le choix des filières est également conditionné par les opportunités existantes dans les universités et les collèges de Grande-Bretagne. Les places y sont limitées dans les écoles d'infirmières et d'ingénieurs mais aussi dans les facultés de médecine¹³.

Les demandes de bourse sont ensuite examinées par le comité de sélection du *Colonial Development and Welfare Scheme* de Londres. Ce dernier est composé de représentants du département des services sociaux, des services coloniaux et des services de placement. Lors de sa première réunion le 24 juillet 1946, le comité examine 18 candidatures dont une en provenance du Kenya¹⁴. Les lauréats s'engagent alors par écrit à rentrer dans leur territoire d'origine à l'issue de leur formation et à travailler pour leur gouvernement pendant une durée déterminée. Les termes de cet engagement sont les suivants :

¹⁰ PRO, Londres. WO95/2043. *Rules governing the award of scholarships tenable in the United-Kingdom under the Colonial Development and Welfare Acts*, janvier 1947. Texte original : "The training of suitable persons for the staffing of Government services is a necessary part of the wider objective of self-government in Colonial territories. The Colonial Development and Welfare Scholarships particulars of which are given below, are intended to help selected men and women to play their part. On those who are selected for this further training will fall a considerable responsibility, viz, that of fitting themselves for important tasks which will await them on their return; in their hand rest to a very great extent the future welfare and prosperity of their own people".

¹¹ ANK, Nairobi. PC/NZA/3/6/162. Note du secrétaire aux chefs de département, le 21 février 1946.

¹² ANK, Nairobi. ED/2/13962. Circulaire du 7 juillet 1954. Texte original : "Preference would be given to those who had proved their worth in central or local government or mission employment".

¹³ PRO, Londres. CO/876/74. Circulaire de la chancellerie du 8 avril 1946.

¹⁴ La répartition pour les autres territoires est la suivante : St Vincent (1), Maurice (2), Gambie (2), Barbade, (1), Palestine, (3), Malaisie (4), Hong Kong (3), Trinidad (1). CO/876/74. *Welfare and colonial students scholarship scheme*, selection 1946.

« Je soussigné X déclare par la présente avoir pris connaissance des règles. Je reconnais qu'en acceptant cette bourse, je bénéficie de fonds publics pour poursuivre mes études et je m'engage, à la fin de mes études, à servir ou continuer de servir le gouvernement de X pour une période de X années et pour occuper les fonctions prévues par ma formation »¹⁵.

Les modalités d'application de ces programmes sont identiques dans tous les territoires britanniques malgré des situations locales très contrastées. Au Kenya, les réticences du gouvernement colonial à laisser l'éducation supérieure des Africains se développer en marge de son contrôle influencent la mise en œuvre de ces programmes.

B/ Les bourses du gouvernement colonial

Les différentes bourses et prêts accordés par le gouvernement colonial s'inscrivent dans la mouvance des programmes métropolitains. Ils répondent également à la pression grandissante des populations africaines en faveur de ce type de formation. Toutefois, les modalités d'attribution de ces bourses soulignent la volonté du gouvernement d'en faire des instruments de contrôle social.

1/ Le *Kenya Overseas Scholarship Scheme*

En 1946, pour la première fois, le gouvernement du Kenya envoie deux jeunes Africains en Grande-Bretagne, dans le cadre du *Kenya Overseas Scholarship Scheme*¹⁶. A cette date, le Nigeria compte vingt-quatre boursiers du gouvernement en métropole et il y a cinquante étudiants kenyans à Makerere, dont une femme¹⁷.

Pour bénéficier de ces bourses d'études en Grande-Bretagne, les candidats africains doivent avoir étudié à Makerere, obtenu la qualification universitaire et travaillé pour le gouvernement pendant au moins deux ans.

L'expérience professionnelle des candidats est un élément central du processus de sélection. C'est la raison pour laquelle l'inspecteur des écoles du Kenya préfère la candidature de Nathaniel Siganga à celle d'autres jeunes gens plus brillants comme David Wasawo qui n'a pas débuté sa carrière professionnelle (il reçoit cependant une bourse du CDWS)¹⁸.

Nathaniel Siganga, qui est originaire du district du North Kavirondo, n'a pas obtenu la qualification universitaire. Il enseigne à l'école gouvernementale de Kakamega. Il avait

¹⁵ ANK, Nairobi. ED/1/2532. Note du 9 novembre 1949.

¹⁶ Un autre étudiant bénéficie d'une bourse du *Colonial Development and Welfare Scheme*, il s'agit de David Wasawo. Ils suivent respectivement des études de lettres au collège universitaire de Cardiff des études d'anthropologie et d'administration à la LSE. Le dernier prépare un diplôme d'honneur en sciences naturelles à Oxford ; il doit rejoindre l'équipe enseignante de Makerere à la fin de ses études.

¹⁷ PRO, Londres. CO/544/61. Kenya Colony and Protectorate, *Education department, annual report*, 1947.

¹⁸ ANK, Nairobi. PC/NZA/3/6/162, Lettre de l'inspecteur des écoles du Nyanza, le 21 août 1945.

déjà postulé, en 1944, pour poursuivre des études en Afrique du Sud. Mais les responsables de la colonie l'avaient alors persuadé de travailler pendant au moins deux années avant de poursuivre des études à l'étranger. L'autre lauréat de ce programme est Charles Njonjo, le fils du chef Josiah Njonjo, qui avait commencé ses études sans soutien financier en Afrique du Sud.

Le choix de ces premiers étudiants est à la fois symbolique et politique. Ils sont originaires des deux provinces dont la population a manifesté la plus grande détermination dans l'expression de son désir d'éducation. Le gouvernement répond ainsi à la demande africaine d'éducation, tout en se pliant à la nouvelle règle métropolitaine.

En 1947, ces programmes se structurent au sein du *Government Overseas Bursaries Scheme* qui concerne l'ensemble des communautés de la colonie. Chaque groupe (Européens, Indiens, Goans¹⁹, Africains et Arabes) a ses propres règles et son propre comité de sélection. Les *Government African Overseas Bursaries* (GAOB) sont réservées aux Africains - « *les membres ou les descendants d'une tribu ou d'une communauté indigène* » - de plus de 16 ans. Elles leur permettent, à titre exceptionnel, de compléter leur formation en dehors de l'Afrique de l'Est :

« *Dans le cas où le gouverneur a approuvé la formation et l'institution proposée, il peut, dans la mesure où le Legislative Council a débloqué les fonds nécessaires, attribuer, de temps en temps, une bourse à des étudiants africains qui étudient ou qui envisagent d'étudier dans des institutions hors de la colonie* »²⁰.

Les candidats doivent prouver qu'ils ne peuvent pas assumer le coût de leurs études. Ces bourses sont réservées aux étudiants africains ayant achevé un cycle d'études à Makerere et qui ont travaillé pour le gouvernement. Pour être admis dans une université britannique, ils doivent avoir obtenu la qualification universitaire. Le dossier de candidature se compose d'un imprimé, d'un certificat du dernier établissement fréquenté et de rapports confidentiels. Ces derniers, établis en six exemplaires, permettent au comité de sélection d'avoir une idée de la personnalité des candidats :

¹⁹ Il s'agit des Indiens de confession catholique.

²⁰ ANK, Nairobi. ED/1/2735. Note du gouvernement du 10 janvier 1947. Texte original : « *In case where the Governor approves of the course of instruction and of the institutions, he may, subject to the provision of the necessary funds by the Legislative Council, from time to time grant bursaries to African students who are undergoing, or who attend to undergo, courses of instruction at institutions outside the Colony* ».

« Mentionner tout particulièrement votre avis sur son caractère, ses capacités intellectuelles et son application dans son travail, sa capacité à bénéficier d'un complément d'éducation en Grande-Bretagne et si vous recommandez qu'une bourse soit attribuée à ce candidat »²¹.

Les candidatures sont ensuite examinées par le *Government African Bursary Selection Board* où siègent le responsable des affaires indigènes, le directeur de l'éducation, un membre non officiel du Conseil législatif nommé par le gouverneur, et enfin deux personnes nommées par l'*Advisory Committee on African Education* qui représentent les intérêts des Africains. Jusqu'en 1950, le révérend Calderwood et l'archidiacre Beecher occupaient ces fonctions. Ils sont ensuite remplacés par Eliud Mathu, Carey Francis et le révérend W. Scott Dickson. Le comité de sélection émet des recommandations qui sont soumises au gouverneur. C'est lui qui accorde la bourse en dernière instance. Afin de faciliter la gestion des étudiants coloniaux en Grande-Bretagne, les bourses du *Colonial Development and Welfare Scheme* et celles du gouvernement sont progressivement soumises aux mêmes conditions²².

Les *Government African Overseas Bursaries* (GAOB) sont accordées pour un an et elles sont renouvelables deux fois en fonction des résultats académiques de l'étudiant qui sont communiqués par l'établissement. Dans certains cas approuvés par le gouverneur, la durée maximum de trois ans peut être étendue à 6 ans. En cas de mauvaise conduite, la bourse peut être révoquée immédiatement²³.

2/ Les bourses professionnelles et les prêts aux étudiants

a/ Les bourses professionnelles

En marge de ces programmes académiques, le gouvernement de la colonie attribue des bourses professionnelles à des agents subalternes des services coloniaux. Ces formations répondent à des besoins spécifiques. Deux jeunes gens partent ainsi se former à Manchester en qualité de *Labour Officer*, et deux autres policiers africains suivent une formation

²¹ ANK, Nairobi. PC/NZA/3/6/162. Lettre du directeur de l'éducation au commissaire de la province du Nyanza, le 25 février 1948. Texte original : "Mentioning in particular your opinion on his character, intellect, efficiency and application to his work, ability to profit by further education in UK and whether or not you recommend the award of a bursary to this applicant".

²² PRO, Londres. CO/876/71. *Welfare of colonial students in United Kingdom. Agreements and conditions for Colonial Development and Welfare and other scholarships 1945-46*

²³ ANK, Nairobi. ED/1/2735. *African Overseas Bursaries rules*.

complémentaire à Hendon. Enfin un dernier étudiant reçoit une formation syndicale. Ces cinq bourses sont attribuées pour quelques mois en 1950²⁴.

b/ Les prêts aux étudiants

Le gouvernement accorde également des prêts à des ressortissants de la colonie pour leur permettre de poursuivre leurs études à l'étranger. Le Conseil législatif a débloqué, en 1950, un budget de 6 000 £ dans le cadre du *Kenya Educational Loan Scheme*. Les demandes de prêt sont examinées par le *Board of Management for Educational Loans*. Les prêts accordés sont réservés à des résidents permanents de la colonie de plus de 17 ans ; les candidats doivent avoir obtenu une place dans un établissement d'enseignement supérieur ; ils s'engagent à retourner travailler dans la colonie. Les prêts sont accordés à un taux de 4,75 % et doivent être remboursés sur une période maximale de huit ans²⁵.

Compte tenu des garanties financières exigées, les prêts sont surtout attribués à des Européens et à des Indiens. En 1950, cinq Indiens obtiennent des prêts, quatre Européens mais aucun Africain. L'année suivante, dix ont été accordés à des Indiens, sept prêts à des Européens, et un seul à un Africain²⁶. Le bénéficiaire est Maluki Kitili Mwenda, le fils du chef Mwenda Kibati. Dans la mesure où il vient de terminer sa formation à Makerere, il ne peut pas obtenir de bourse du gouvernement pour poursuivre ses études de lettres à Liverpool pendant trois ans. Le gouvernement lui accorde donc un prêt de 200 £ par an qui est garanti sur les terres de son père²⁷. Le fait qu'il soit le fils d'un chef influent dans son district est déterminant dans l'attribution de ce prêt qui court-circuite les procédures de sélection dans les programmes de formation supérieure.

La grande latitude du gouvernement dans le choix des candidats ainsi que ses critères de sélection font de ces programmes un instrument de préservation sociale bien plus qu'un outil de modernisation. Les bourses accordées par le *British Council* au Kenya ont une fonction identique.

²⁴ ANK, Nairobi. ED/1/2529.

²⁵ ANK, Nairobi. ED/3/3110, *Loans for higher education*.

²⁶ ANK, Nairobi. ED/3/3111.

²⁷ ANK, Nairobi. ED/1/2392.

C/ Les bourses du *British Council*

1/ Les activités du *British Council* au Kenya

Les activités du *British Council* au Kenya ont débuté en 1947 avec l'ouverture d'une antenne à Nairobi dont la direction est confiée à Richard Frost²⁸. Un second bureau est ouvert à Mombasa en septembre 1950, puis un autre à Kisumu, un peu plus tard dans l'année. Le rôle du *British Council* est de diffuser la culture britannique en dehors de la Grande-Bretagne. Dans le cas des territoires coloniaux, il s'agit plus particulièrement de contribuer au rapprochement des différentes communautés grâce à sa politique culturelle. A Nairobi, cette dernière consiste en la mise en place, par exemple, d'un centre culturel et d'un théâtre, qui permettent aux différents groupes de population de se rencontrer²⁹. Les différentes manifestations culturelles organisées par le *British Council* ont une vocation pédagogique :

« Nous discutons, à partir de films, des différents aspects de la vie en Grande-Bretagne, dans les écoles de Nairobi et des alentours, comme la *Duke of York*, la *Prince of Wales*, la *Kenya High School*, la *Duke of Gloucester* et l'*Alliance High School* »³⁰.

Les bourses du *British Council* prolongent ses activités. Elles permettent de faire venir en Grande-Bretagne des Africains influents afin de les familiariser avec le mode de vie britannique.

2/ Les bourses du *British Council*

En 1947, le gouvernement colonial annonce que le *British Council* offre trois bourses pour les territoires d'Afrique centrale et orientale pour une durée de dix mois. L'objectif de ce programme est ainsi défini :

²⁸ Richard Frost, né en 1905 en Grande-Bretagne, est responsable du *British Council* du Kenya entre 1947 et 1956, puis de nouveau en 1963. Il effectue une thèse de doctorat au début des années 1970, d'où est tiré son ouvrage, *Race against time, Human relations and politics in Kenya before Independence*, Londres, Rex Collings Ltd, 1978.

²⁹ Frost R., *Race against time, Human relations and politics in Kenya before Independence*, Londres, Rex Collings Ltd, 1978, p. 71.

³⁰ PRO, Londres. BW/95/5. Activités générales du *British Council*, lettre du 27 octobre 1953. Texte original : "We talk with films on various aspects of British life, to school in and around Nairobi, like *Duke of York*, *Prince of Wales*, *Kenya High School*, *Duke of Gloucester*, *AHS*".

« Les principaux objectifs des bourses du British Council sont de prolonger le travail du British Council en faisant connaître le mode de vie et les valeurs britanniques et en favorisant la compréhension mutuelle entre les populations des colonies et le Royaume Uni (...). Elles doivent permettre à leur bénéficiaire de voir comment leur commerce ou leur profession est exercé en Grande-Bretagne tout en leur permettant de comprendre les Britanniques »³¹.

Ces bourses culturelles s'adressent à des personnes qui ont achevé leur formation et qui sont intégrées dans la vie de la communauté. Elles ne visent pas l'acquisition d'un diplôme universitaire. Les candidats doivent, en outre, maîtriser la langue anglaise. Les boursiers reçoivent une allocation de 120, 240 ou 350 £ suivant leurs propres revenus ; les frais liés à leur voyage sont pris en charge par le *British Council*³².

Ce programme sert de contrepoids aux *Government African Overseas Bursaries*. Il concerne en effet principalement les chefs et les employés de l'administration. Ces bourses doivent permettre de rapprocher la nouvelle génération d'Africains formés à l'étranger et les élites locales, dont le niveau d'éducation est souvent modeste, autour d'une expérience commune de la Grande-Bretagne. La sélection des candidats se fait en concertation avec les autorités coloniales. Elle révèle des stratégies politiques.

Pour l'année 1950, le représentant du *British Council* propose plusieurs candidats dont le chef du district du North Nyanza, Johnnattan Baraza :

« La province centrale a beaucoup bénéficié de nos services par le passé, tout comme d'ailleurs le central Nyanza, mais nous n'avons jamais eu de boursiers du Nord ou du Sud Nyanza. Pour cette raison mais aussi pour sa propre valeur, je souhaite recommander le chef Johnnattan Baraza »³³.

L'autre candidat pour le sud de cette province est S.O. Josiah, un *African Assistant Administrative Officer* de Kisii, qui travaille pour le *British Council* depuis plus d'un an. Mais le commissaire de province préférerait envoyer un fonctionnaire qui a plus d'ancienneté³⁴. La nature des programmes proposés par le *British Council* limite le choix des responsables qui se tournent toujours vers le même type de fonctionnaires, des *African Assistant Administrative Officers*. Le *British Council* a dû renoncer à envoyer en Grande-Bretagne des

³¹ PRO, Londres. BW/1/227. Lettre du secrétariat d'État le 25 mai 1945. Texte original : "The main purposes of the BC's scholarships should be to further the council's work in interpreting British life and ideals in promoting mutual understanding between the peoples of the colonial dependencies and the UK. (...) To enable the holders to see how their own trade or profession is carried on in Britain and to give them an understanding of the British people".

³² ANK, Nairobi. PC/NZA/3/6/162. *British Council Scholarships 1947/48*, circulaire du secrétariat le 20 janvier 1947.

³³ ANK, Nairobi. ED/3/2740. Lettre de R. Frost, le 17 décembre 1949. Texte original : "The Central Province has done quite well from us in the past and so has Central Nyanza but we have not had any bursars from North or south Nyanza and both for this reason and for his own particular worth, I should like to recommend chief Johnnattan Baraza".

³⁴ ANK, Nairobi. ED/3/2740. Lettre de R. Frost, le 17 décembre 1949.

fermiers kikuyu : aucun n'avait un niveau d'anglais suffisant pour profiter d'une telle expérience³⁵.

Lors de leurs séjours en Grande-Bretagne, les boursiers du *British Council* suivent une formation pratique qui s'apparente à un stage dans leur secteur d'activité, en l'occurrence l'agriculture ou le gouvernement local. Ils partagent ensuite leur expérience de la Grande-Bretagne avec leur communauté. A son retour, en 1951, le chef Baraza participe, pour sa part, à un certain nombre de rencontres et de débats, comme celui qui est organisé à la bibliothèque de Puwani à Nairobi³⁶.

Les bourses du *British Council* ont donc une fonction plus sociale qu'académique. Elles permettent au gouvernement colonial d'harmoniser sa politique de formation des Africains de manière à ne pas provoquer de rupture au sein de la société coloniale entre les élites éduquées et les élites traditionnelles. La préservation de l'ordre social est, soulignons-le, au centre des préoccupations du gouvernement colonial dans son appréciation et ses efforts d'adaptation des nouveaux programmes de formation.

II/ L'improbable africanisation des cadres de la colonie du Kenya

Compte tenu de la situation sociale du Kenya, les nouvelles filières de formation qui s'ouvrent à l'étranger ne s'inscrivent pas dans un projet d'Africanisation des cadres de la société qui restent européens. C'est une différence majeure avec les colonies d'Afrique de l'Ouest anglophones et francophones³⁷. Au lieu de promouvoir une classe d'Africains éduqués, appelés à jouer un rôle central dans les sociétés coloniales, le gouvernement colonial s'efforce au contraire de minimiser leur poids. La politique de formation des Africains apparaît alors indissociable du projet politique de la colonie structuré sur un mode racial. La détermination des autorités coloniales à prolonger un ordre social dominé par les Européens pose la question de la possibilité de l'émergence d'une société multiraciale au Kenya.

³⁵ ANK, Nairobi. ED/3/2740. Lettre de R. Frost, le 23 février 1951.

³⁶ ANK, Nairobi. PC/NZA/3/6/162. Lettre de R. Frost, le 19 février 1951.

³⁷ Deux thèses explorent cette question. Katya Lency (1998) s'efforce de comparer la situation des étudiants de Dakar avec celle des étudiants de Gold Coast, par rapport aux politiques d'éducation supérieure mis en œuvre dans ces deux pays. De son côté, Nicolas Bancel (1999) souligne comment les pressions exercées par une jeunesse africaine nombreuse a infléchi la politique d'africanisation appliquée dans les territoires d'AOF.

A/ Les droits et les devoirs des étudiants boursiers

Les étudiants sélectionnés pour participer à ces programmes de formation bénéficient de l'argent public. Ils sont en échange soumis à un certain nombre d'obligations. Or les modes de contrôle et de financement des étudiants en Grande-Bretagne obéissent à la logique métropolitaine des programmes au détriment des exigences des gouvernements coloniaux.

1/ Les obligations des étudiants boursiers

Lors de son séjour en Grande-Bretagne, l'étudiant boursier dépend du directeur des étudiants coloniaux qui est rattaché au *Welfare Department* du *Colonial Office*. A son arrivée en Angleterre, l'étudiant boursier doit se présenter immédiatement à ce fonctionnaire qui s'occupe notamment du versement de sa bourse. C'est J. L. Keith³⁸ qui occupe ces fonctions.

L'étudiant colonial est tenu de consacrer l'essentiel de son temps aux études pour lesquelles il a reçu une bourse. Tout changement d'orientation doit être approuvé par le directeur des étudiants coloniaux. L'étudiant doit se présenter aux examens et résider dans le logement qui lui a été le cas échéant attribué. Il doit en outre fournir au directeur des étudiants coloniaux les rapports et les bulletins le concernant. Le non respect de ces règles peut entraîner la suspension de la bourse et le rapatriement de l'étudiant. La même sanction est appliquée aux boursiers qui se marient lors de leur séjour en Grande-Bretagne sans l'accord du gouvernement colonial ou du directeur des étudiants coloniaux. Dans tous les cas de figure, le retour de l'étudiant est pris en charge, à moins que celui-ci ne refuse de repartir aux dates proposées³⁹.

L'ampleur des prérogatives du directeur des étudiants coloniaux souligne les limites du contrôle exercé par le gouvernement colonial sur les boursiers une fois qu'ils sont en Grande-Bretagne. Les modalités de financement des ces étudiants apparaissent également comme une prérogative métropolitaine.

2/ Les ressources des étudiants

Les gouvernements coloniaux sont contraints de s'aligner sur les montants décidés par le *Colonial Office*, y compris pour l'attribution des allocations familiales. Ce mode de financement pèse directement sur le budget colonial. Il oblige également le gouvernement à

³⁸ J. L. Keith est un fonctionnaire britannique qui occupe, à partir de 1942, les fonctions de directeur des étudiants coloniaux en Grande-Bretagne. Il dirige le département des étudiants du *Colonial Office*. C'est lui qui est responsable de l'intégration et du placement des étudiants en Grande-Bretagne.

³⁹ PRO, Londres. WO95/2043. *Rules governing the award of scholarships tenable in the United Kingdom under the Colonial Development and Welfare Acts*, janvier 1947, p. 2.

accepter le statut social accordé aux étudiants dans le cadre de ces programmes métropolitains.

a/ Le montant des bourses

Le montant des bourses accordées dans le cadre des programmes métropolitains varie entre 275 et 315 £ par an suivant l'établissement fréquenté. Il existe en effet des différences de niveau de vie importantes entre Londres et la province. Ces montants sont les mêmes que ceux des étudiants britanniques, majorés de 115 £ pour couvrir les frais générés pendant les vacances. Le voyage aller et retour est également pris en charge.

Les étudiants reçoivent en plus de leur bourse une prime d'installation, une allocation pour l'achat de leurs fournitures (livres et outils), et une autre allocation leur permettant de prendre en charge leurs dépenses de santé⁴⁰.

En 1945, Londres décide que les bourses et allocations accordées par les gouvernements coloniaux doivent être identiques à celles des boursiers du *Colonial Development and Welfare Scheme*. Le coût d'un étudiant en Grande-Bretagne double, passant de 280 à 480 £. Les responsables de la colonie s'inquiètent de cette décision. Ils redoutent les conséquences sociales d'un tel niveau de financement :

« Si des bourses d'un tel montant doivent être payées aux Africains, cela ne manquera pas d'avoir des répercussions sur les bourses accordées aux autres groupes »⁴¹.

On perçoit, à travers cette remarque, la crainte et les réticences du directeur de l'éducation d'accorder aux étudiants africains un statut social complètement déconnecté de la réalité coloniale. En accordant des bourses équivalentes aux Africains et aux autres populations de la colonie, le gouvernement admettrait le principe d'égalité entre les membres des différentes communautés du Kenya. Cette valorisation des étudiants africains, pendant leurs études à l'étranger, contrarie les fondements de la société coloniale.

Mais la logique métropolitaine est très différente. Les responsables du *Colonial Office* refusent de distinguer entre les groupes de population. Ils insistent sur le fait que les montants proposés correspondent à des minimums pour vivre et étudier en Grande-Bretagne et que la couleur des boursiers ne change rien⁴². Le nouveau montant est confirmé dans un texte de

⁴⁰ PRO, Londres. WO/95/2043. J.L. Keith, mémorandum, août 1946.

⁴¹ ANK, Nairobi. ED/3/3165. Note du directeur de l'éducation le 5 décembre 1945. Texte original : "If bursaries have to be paid to Africans on this scale, there will undoubtedly be repercussions in connection with bursars of other races".

⁴² ANK, Nairobi. ED/3/3165. Circulaire du *Colonial Office*, le 19 octobre 1945.

janvier 1947. Le gouvernement du Kenya doit donc réévaluer les bourses attribuées à ses étudiants africains en Grande-Bretagne. En 1948, le montant des bourses passe de 250 £ à 360 £ par an, auxquelles s'ajoutent les allocations de voyage (70 £) et d'installation (35 £)⁴³. Les bourses sont versées chaque mois et leur montant évolue en fonction du coût de la vie. Les salaires des boursiers du *Colonial Development and Welfare Scheme* sont versés au *Colonial Development and Welfare Fund*⁴⁴.

b/ Les allocations familiales

Les étudiants coloniaux, plus âgés que leurs camarades britanniques, sont souvent mariés et pères de famille. Ils reçoivent des allocations familiales qui permettent à leur famille de subvenir à leurs besoins pendant leur absence⁴⁵. Ces dispositions, qui concernent les boursiers du *Colonial Development and Welfare Scheme*, sont étendues à l'ensemble des boursiers à partir du mois d'août 1947. Pour bénéficier des allocations, le boursier doit prouver qu'il est soutien de famille avant son départ. Le commissaire de district mène ensuite une enquête sur la situation financière et familiale de l'étudiant. Le cas échéant, l'employeur verse à la famille de l'étudiant une allocation mensuelle dont le montant maximum est fixé à 100 sh⁴⁶.

En 1948, le gouvernement d'Ouganda décide d'augmenter le montant de ses allocations⁴⁷. Mais le gouvernement du Kenya s'oppose à faire de même au motif que les femmes kenyanes sont moins éduquées que leurs voisines ougandaises. Elles auraient par conséquent des besoins plus réduits. En mars 1952, Bernard Mate, un étudiant kenyan demande que l'allocation de 35 £ par mois qu'il reçoit pour sa femme et ses deux enfants soit augmentée. Compte tenu de la très forte inflation au Kenya, cette somme ne lui permet plus de subvenir à leurs besoins⁴⁸. Cette requête est rejetée par le secrétariat. Néanmoins, une nouvelle circulaire du secrétaire d'État aux colonies fixe le montant des allocations familiales des étudiants en Grande-Bretagne, pour la rentrée universitaire de 1952⁴⁹. Les nouveaux montants correspondent à une augmentation de 50 % par rapport à ce que versait le Kenya

⁴³ ANK, Nairobi. ED/3/3165. Lettre du directeur de l'éducation au secrétariat de Nairobi, le 11 juillet 1947.

⁴⁴ PRO, Londres. WO/95/2043. J. L. Keith, mémorandum, août 1946. A la rentrée 1957, les boursiers du gouvernement du Kenya reçoivent des indemnités s'échelonnant de 444 à 534 £ hors frais d'installation et de voyage.

⁴⁵ Le montant de ces allocations est fixé dans la circulaire du 19 octobre 1945, révisée le 17 janvier 1947.

⁴⁶ ANK, Nairobi. PC/NZA/3/6/162. Lettre du directeur de l'éducation au secrétariat le 30 août 1947. Les montants théoriques de ces allocations sont les suivants : 50 sh. par mois pour l'épouse ; 15 sh. par mois pour les deux premiers enfants ; 10 sh. par mois pour les deux enfants suivants. Mais ces taux sont ajustés en fonction de la situation familiale de chacun. Joël Ojal est marié et père de deux enfants. Il devrait donc recevoir 80 sh. par mois, mais comme sa famille est riche (son père est vice-président de tribunal), on ne lui accorde que 50 sh. En revanche, Nehemiah Antipa Othieno, qui est célibataire, à la charge de sa mère veuve, il reçoit donc 40 sh.

⁴⁷ ANK, Nairobi. ED /1/2297. Rapport de l'officier de liaison. Les épouses reçoivent entre 80 et 100 sh. et 20 sh. sont accordés pour les trois premiers enfants, puis 6 sh. pour les suivants.

⁴⁸ ANK, Nairobi. ED/1/2990. Lettre du directeur de l'éducation au secrétaire en chef, le 4 mars 1952.

⁴⁹ ANK, Nairobi. ED/2/13962. Circulaire du secrétaire d'État, le 2 janvier 1953. Les épouses des étudiants reçoivent désormais 121 £ par an et le premier enfant 44 £ par an puis 47,16 £ par an et par enfant pour les suivants. La « *national family allowance* » est appliquée aux étudiants coloniaux, elle accorde 85p. par semaine par enfant à partir du deuxième enfant.

auparavant. Malgré les discussions suscitées au sein de l'*African Bursary Selection Board*, le gouvernement colonial doit se plier à ces nouvelles directives métropolitaines⁵⁰. Les modalités de financement des bourses d'études imposées par Londres influencent directement le développement quantitatif de ces programmes.

B/ Les limites quantitatives des programmes métropolitains

Quelques bourses sont attribuées dans le cadre des deux principaux programmes de formation académique. Les bourses du *Colonial Development and Welfare Scholarships*, qui concernent l'ensemble des colonies britanniques, sont soumises à de strictes contraintes budgétaires. Leur rôle est d'amorcer un processus de formation qui doit être ensuite élargi par les gouvernements coloniaux. Mais, au Kenya, les limites budgétaires imposées au programme gouvernemental soulignent son caractère élitiste. Le même nombre de bourses est attribué chaque année, en dépit de l'élévation du niveau des candidats dont le nombre augmente d'année en année. L'évolution du programme gouvernemental témoigne d'une stratégie de conservation sociale plutôt que d'une réelle volonté de formation, de modernisation et d'africanisation des cadres de la colonie.

1/ Le *Colonial Development and Welfare Scheme*

Le développement quantitatif des programmes de formation est conditionné par leur financement. Le *Colonial Office* a prévu un budget global d'un million de livres sur dix ans pour le développement des études supérieures dans les colonies. Sa répartition entre les territoires est la suivante :

⁵⁰ ANK, Nairobi. ED/2/13962. Lettre du gouverneur au secrétaire d'État le 12 septembre 1953. Le gouvernement de la colonie accorde 75 sh. par mois aux épouses des étudiants ; 22,5 sh. par mois pour les premier et deuxième enfants, le troisième et le quatrième reçoivent 15 sh. par mois. Le 4 août 1955, le montant de ces allocations est de nouveau révisé par le secrétariat d'État. Les femmes reçoivent 145 £ par an, le premier enfant, 50 £ par an et les deux suivants 30 £ par an chacun.

**Tableau 10, budget affecté aux bourses du *Colonial Development and Welfare*
dans les territoires coloniaux (exprimé en livres sterling)**

Territoires	1946-1949		1950-1955		Total	
Afrique de l'Ouest	100 000	25 %	206 000	32 %	306 000	32 %
Extrême-Orient	59 000	15 %	110 000	17 %	169 000	17 %
Afrique de l'Est	62 000	16 %	87 000	14 %	149 000	14 %
Antilles	50 000	13 %	90 000	14 %	140 000	14 %
Autres territoires	70 000	17 %	43 000	7 %	113 000	7 %
Méditerranée	30 000	7 %	33 000	5 %	63 000	6 %
Afrique centrale	22 000	5 %	33 000	5 %	55 000	5 %
Sommes non attribuées (réserve)	7 000	2 %	40 000	6 %	47 000	5 %
Total	400 000		642 000		1 042 000	

Source : PRO, Londres, CO/876/164. *£ 1 million colonial Development Scheme and Welfare Scholarship Scheme (D694), financial statement, 1951.*

Le Kenya reçoit 43 000 £ pour la période 1946-1956⁵¹. Un boursier coûte en moyenne 1500 £ par an (trois fois plus qu'un étudiant à Makerere). La différence entre les bourses versées et le salaire des lauréats permet au *Colonial Development and Welfare Fund* de réaliser une économie de 400 £ par bourse ; ce qui ramène le coût d'un étudiant à 1 100 £ par an. Le budget permet donc de financer quatre bourses chaque année pendant dix ans. Elles se répartissent de la manière suivante :

**Tableau 11 : Nouvelles bourses attribuées chaque année dans le cadre du
*Colonial Development and Welfare Scheme****

Années	Nombre de bourses
1946-1947	1
1947-1948	3
1948-1949	4
1949-1950	0
1950-1951	2
1951-1952	4
1952-1953	7
1953-1954	3
1954-1955	4 et 4 étudiants d'Afrique du Sud ⁵²
1955-1956	5 étudiants d'Afrique du Sud
TOTAL	28 et 9 étudiants d'Afrique du Sud

*Recoupements effectués par l'auteur à partir des sources d'archives.

⁵¹ ANK, Nairobi. ED/1/2522. Lettre du 10 novembre 1951.

Entre 1946 et 1951, 21 bourses ont été accordées pour un montant global de 31 170 £. Or, 17 600 £ ont été engagées à la rentrée 1952 pour financer de nouveaux départs. Le budget total est alors dépassé⁵³. Pour combler le déficit et attribuer les dernières bourses du programme qui se termine en 1956, le gouvernement du Kenya contracte un emprunt de 6 100 £ et puise dans ses réserves. La durée des bourses est alors écourtée pour permettre à un plus grand nombre d'étudiants d'en bénéficier⁵⁴. En 1953, deux des trois bourses attribuées couvrent une période de neuf mois.

Le nombre d'étudiants africains concernés par ce programme reste donc modeste, mais les bourses du gouvernement du Kenya n'offrent guère plus d'opportunités aux ressortissants de la colonie.

2/ *Government African Overseas Bursaries*

Les bourses du gouvernement obéissent à une logique de financement différente. Le budget prévisionnel pour l'éducation supérieure des Africains est ainsi défini dans le cadre du *Ten Years Plan* de 1947 :

**Tableau 12, Budget de l'éducation supérieure de la colonie
entre 1948 et 1949 (exprimé en £)**

Années	Makerere	Bourses	Total
1945	3 340 (93 %)	250 (7 %)	3590
1946	4 060 (89 %)	500 (11 %)	4560
1948	16 000 (79 %)	4 300 (21 %)	20 300
1949	12 900 (79 %)	3 400 (21 %)	16 300

Source : PRO, Londres. CO/ 533/558/6. Correspondance avec le *Fabian Colonial Bureau*.

La répartition du budget montre clairement que les responsables coloniaux préfèrent la formation locale des étudiants. Toutefois, le gouvernement colonial attribue aussi quelques bourses d'études en métropole aux Africains dans le cadre des *Government African Overseas Bursaries* :

⁵² Ces bourses ont été accordées pour un an à des étudiants originaires du Kenya expulsés d'Afrique du Sud en raison de l'application des lois sur l'apartheid

⁵³ ANK, Nairobi. ED/1/2527. Financement pour 1953-1954, daté du 17 novembre 1952.

⁵⁴ ANK, Nairobi. ED/1/2522. Lettre du 10 novembre 1951.

Tableau 13 : Nombre de candidats et de bourses octroyées par le gouvernement kenyan entre 1946 et 1955*

<i>Années</i>	Candidats	Nouvelles bourses
1946-1947	-	2
1947-1948	-	7
1948-1949	-	3
1949-1950	18	2
1950-1951	19	2
1951-1952	21	3
1952-1953	25	4
1953-1954	30	4
1954-1955	35	4
1955-1956	36	7
TOTAL	-	38

*Recoupements effectués par l'auteur à partir des archives

Ces bourses sont en principe accordées pour trois ans. Afin de lancer le programme de manière significative, le gouvernement finance huit étudiants à la rentrée 1947, cinq sont originaires du Nyanza (quatre Luo et un Luyha), et trois sont des Kikuyu. L'attribution de ces premières bourses stimule parmi les populations africaines un très vif désir d'éducation supérieure. Mais ces programmes ne sont pas en mesure de les satisfaire. Dans le seul district de Kakamega (Nyanza), neuf jeunes gens ont formulé une demande de bourse pour une seule candidature retenue⁵⁵.

L'un des candidats malheureux à ces bourses exprime en ces termes sa motivation :

*« Je souhaite vivement poursuivre des études à l'étranger maintenant que la voie a été ouverte pour que nous étudions en grand nombre à l'étranger »*⁵⁶.

A partir de 1948, le financement de ces bourses engendre des difficultés. Cette année-là, le montant des bourses du gouvernement est aligné sur celles du *Colonial Development and Welfare Scheme*⁵⁷. Cette réévaluation importante alourdit de manière conséquente le budget consacré à ces formations. Le gouvernement du Kenya doit débloquer 1 700 £ de fonds supplémentaires pour permettre aux trois étudiants sélectionnés de partir en 1948⁵⁸. Mais les formations sont toujours plus coûteuses que ce qui avait été prévu initialement. Les étudiants obtiennent souvent leur diplôme en quatre ans au lieu de trois. Lorsqu'ils terminent leurs cours, ils ne trouvent pas immédiatement de place sur les bateaux. Cette attente forcée alourdit encore le coût de leur séjour.

⁵⁵ ANK, Nairobi. DC/KMG/1/4/32. Lettre du DC du North Kavirondo à tous les chefs du district, le 27 novembre 1947.

⁵⁶ ANK, Nairobi. DC/KMG/1/4/32. Lettre de J. Khajiani au DC du North Kavirondo (Nyanza), le 23 mai 1947. Texte original : " *I strongly wish to continue some studies, now that the way is open to us to go overseas in big numbers*".

⁵⁷ ANK, Nairobi. ED/3/3165. Note du directeur des étudiants coloniaux, le 23 juin 1947.

⁵⁸ ANK, Nairobi. ED/3/3165. Lettre du directeur de l'éducation, le 12 février 1949.

En août 1950, le comité des finances de la colonie annonce qu'il ne parviendra pas à maintenir une augmentation annuelle de 10 % du budget des bourses africaines comme cela avait été prévu dans le cadre du *Ten Years Plan*. Le directeur de l'éducation propose alors, en septembre, d'attribuer chaque année un nombre fixe de bourses plutôt que de diviser une somme donnée entre le plus grand nombre possible de candidats. L'attribution de trois nouvelles bourses chaque année, pour une durée de quatre ans, reviendrait à 5 200 £. Le comité de sélection demande au gouvernement d'accorder un budget annuel de 5 500 £ aux *Government African Overseas Bursaries*⁵⁹. Cette mesure permet de conjurer l'expansion quantitative des programmes mais elle fige en même temps le système. En effet, jusqu'alors le comité de sélection réussissait toujours à faire partir les candidats les plus méritants en reportant, par exemple, les bourses d'une année sur l'autre⁶⁰. Mais l'élévation du niveau des candidats, chaque année plus nombreux à se présenter, n'est pas prise en compte dans ce nouveau système qui devient plus sélectif.

A partir de 1955, le gouvernement accorde des bourses courtes⁶¹. Ces aménagements, qui donnent l'illusion d'un gonflement quantitatif, permettent d'atténuer les effets de la fin du *Colonial Development and Welfare Scheme* prévue en 1956.

La frilosité de ce programme et son caractère hautement sélectif accentuent la frustration d'une population africaine avide d'éducation supérieure. Les restrictions qui lui sont imposées par le gouvernement colonial soulignent les limites de son projet de modernisation et d'africanisation.

C/ Le refus de l'africanisation des cadres du Kenya

Les limites de cette africanisation sont clairement assumées par le gouvernement de la colonie. Elles répondent à son souci de préserver les structures de la société coloniale où les fonctions d'encadrement sont principalement confiées à des Européens. La répartition des bourses entre les différentes populations de la colonie confirme cette hiérarchisation raciale. Les programmes de formation en métropole sont donc vidés de leur sens et détournés de leur objectif initial par les autorités kenyanes.

⁵⁹ ANK, Nairobi. ED/1/2743. Note du 3 avril 1952.

⁶⁰ ANK, Nairobi. ED/1/2743. Réunion du 26 février 1949.

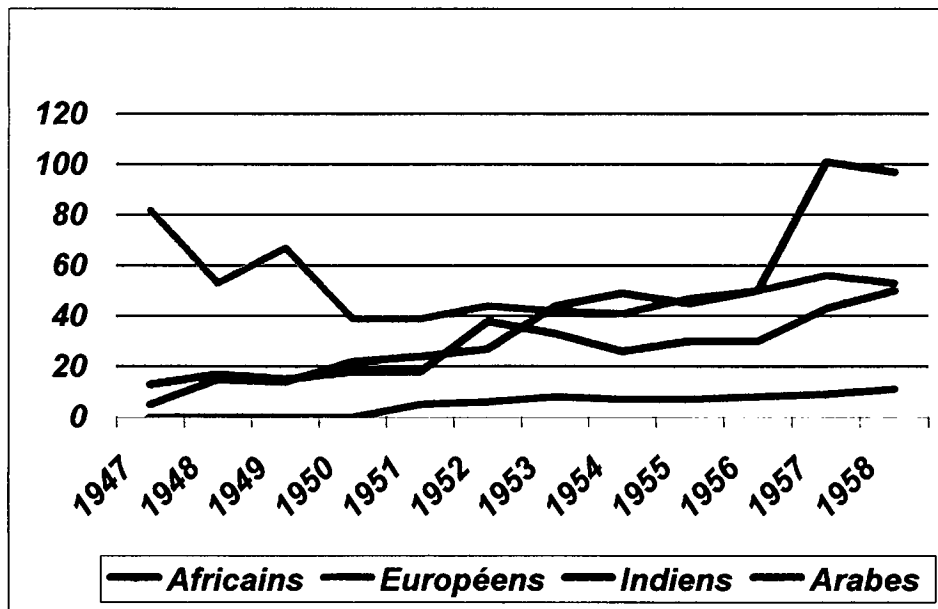
⁶¹ Deux de ces bourses courtes sont accordées en 1955 et deux autres en 1956.

2/ Une projet multiracial introuvable

La répartition des bourses d'études entre les différentes populations du Kenya révèle une logique discriminatoire. Les formations supérieures doivent permettre de réaliser l'africanisation des cadres. Mais dans le contexte du Kenya, la population africaine n'est pas avantagée par ces formations qui continuent d'être l'apanage des populations indiennes et européennes. Les bourses d'études en métropole prolongent alors un ordre social qui place toujours les Africains en position subalterne. Ce détournement des programmes de modernisation éducative pose la question de la réalité du multiracialisme au Kenya.

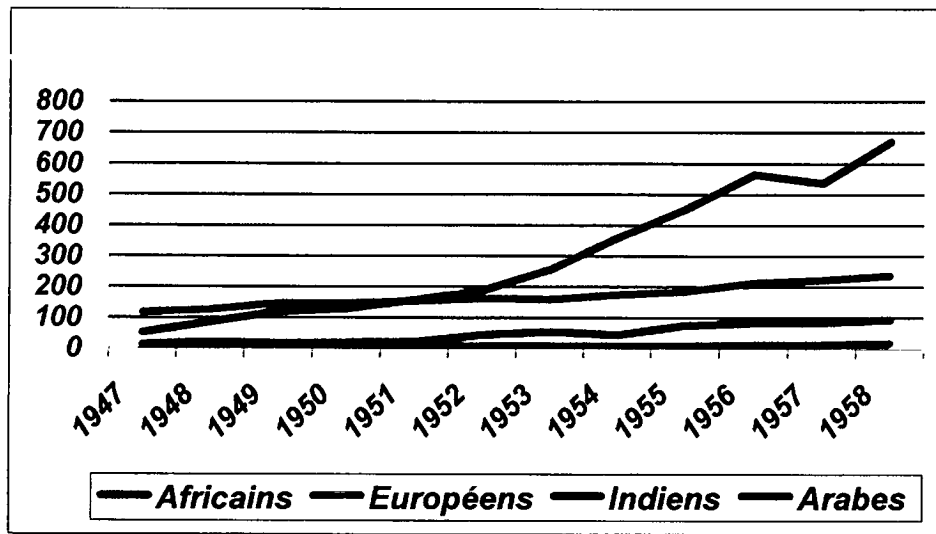
Le nombre des étudiants boursiers (graphique 1) et non boursiers (graphique 2) évolue de la manière suivante :

Graphique 1 : Étudiants boursiers du Kenya en Grande-Bretagne entre 1947 et 1957*



*Recoupements effectués par l'auteur à partir des archives

**Graphique 2 : Étudiants du Kenya en Grande-Bretagne
entre 1947 et 1958***



*Recoupements effectués par l'auteur à partir des archives

Même si le nombre des boursiers africains progresse, il est toujours inférieur à celui des Européens et des Indiens. Numériquement bien moins nombreuses, ces deux populations bénéficient d'une situation sociale et économique privilégiée qui leur permet d'envoyer leurs enfants étudier en métropole sans l'aide du gouvernement. Ces inégalités sont en outre injustifiables pour ce qui concerne les bourses du gouvernement, car chaque population a son propre comité de sélection. Pour l'année 1948-1949, quatre Européens et cinq Africains avaient été recommandés. Trois Africains reçoivent une bourse contre un seul Européen. Mais l'année suivante, alors que le comité de sélection avait reçu sept candidatures d'Africains, aucun d'entre eux n'est recommandé. Ce sont finalement deux Européens qui partent⁶⁶.

L'évolution de l'attribution des bourses d'études ne témoigne pas d'un réel souci d'africanisation des cadres de la société coloniale. Les Africains restent les moins nombreux en Grande-Bretagne et la politique d'attribution des bourses ne corrige pas ce déséquilibre. Cette population, qui ne peut pas accéder aux mêmes qualifications que les populations immigrées, se trouve marginalisée à l'intérieur du processus d'intégration multiracial, théoriquement engagé au Kenya.

Ces discriminations sont vivement dénoncées à Londres. En novembre 1950, un membre du Parlement britannique interroge le secrétaire d'État aux colonies sur la répartition des bourses entre les différentes populations du Kenya. Celle-ci s'opère de la manière suivante : 38 Européens ont reçu des bourses, contre 24 Indiens et 13 Africains ; 20 membres de cette

⁶⁶ ANK, Nairobi. ED/1/2528.

1/ Des programmes de formation délibérément limités

L'idée qui prévaut, chez grand nombre de responsables coloniaux du Kenya, est que la formation des Africains ne doit pas anticiper sur la mise en œuvre des réformes politiques et économiques de la colonie. Les maîtres d'œuvre de ces programmes sont les Européens, et les Africains en sont les exécutants. La formation d'une main-d'œuvre africaine qualifiée peut alors entièrement être assumée par le collège de Makerere. Du point de vue des responsables de la colonie, les études supérieures des Africains en métropole ne sont pas nécessaires, elles sont une concession faite aux nouvelles exigences du *Colonial Office*⁶².

Le comité de sélection dresse un premier bilan de ces programmes en 1949 :

*« Trois échecs présents ou passés sur les 11 étudiants sélectionnés signifient que les candidatures ne sont pas encore assez solides, on ne risque donc pas de passer à côté de très bons candidats avant longtemps »*⁶³.

Ce constat conforte donc les responsables de la colonie dans l'idée que l'éducation supérieure des Africains doit se faire de manière très progressive. Un développement trop rapide de ces programmes risquerait, selon certains, d'avoir des conséquences désastreuses. Il ne suffit pas de former des Africains, encore faut-il pouvoir leur trouver une place dans la société coloniale ; c'est l'une des principales préoccupations du gouvernement⁶⁴ :

*« Malheureusement, la plupart de nos Africains les plus progressifs réclament davantage de réformes politiques. Pour le moment, la plupart d'entre nous avons le sentiment qu'il faut faire une pause dans le processus d'intégration politique des Africains ; ils doivent désormais consolider les acquis très importants qui ont été faits et prouver qu'ils peuvent être les personnes compétentes, déterminées et nécessaires pour prendre en charge les lourdes responsabilités qui leur ont été confiées depuis environ une année. Alors que nous avons maintenant quelques Africains suffisamment éduqués pour occuper une place importante dans la vie publique de la colonie, il est malheureusement vrai que nous en avons très peu qui parviennent à combiner le caractère, le courage et l'éducation »*⁶⁵.

⁶² ANK, Nairobi. CNC/7/257. Note de W. Jarod le 28 août 1948 intitulée *Higher Education for Non-European Students to East Africa*.

⁶³ ANK, Nairobi. ED/1/2743. Réunion du 27 janvier 1949. Texte original : *"Three failures or past failures out of 11 selections indicates that the field is not so strong that really good men will be left out of the picture for long"*.

⁶⁴ Rhodes House Library, Oxford. Mss. Brit. Emp. s. 468/434/1. Lettre du secrétariat du 8 décembre 1948.

⁶⁵ Rhodes Houses Library, Oxford. Mss. Brit. Emp. s. 468/434/1. Lettre du secrétariat du 8 décembre 1948. Texte original : *"Unfortunately most of our more progressive Africans are making larger and larger demands for political advancement. At the present moment most of us feel that it is time to call a halt in the political advance of the African, who should be called upon to consolidate the very large advances he has already made, and prove that he can produce men able and wiling to undertake the very responsible tasks entrusted to them in the last year or so. While we have several Africans now of sufficient education to take a leading part on the public life of the Colony, it is unfortunately true that we have very few who both combine character, courage and education"*.

dernière communauté étudient alors en Grande-Bretagne⁶⁷. Le gouvernement du Kenya explique le faible nombre d'étudiants africains en Grande-Bretagne par le retard dans le développement de l'éducation secondaire de cette population. Les candidats aux études supérieures sont peu nombreux et la plupart d'entre eux sont orientés vers le collège de Makerere en Ouganda. Enfin, les bourses accordées aux jeunes Africains sont complètes et donc plus coûteuses que celles des Européens ou des Indiens qui financent souvent une partie de leurs études. Mais le directeur des étudiants coloniaux n'est pas dupe :

« Je ne peux pas m'empêcher de penser que les Africains sont victimes d'un préjugé dans l'attribution des bourses en Grande-Bretagne : il y a, par exemple, une diminution du nombre de bourses africaines. En 1948-49, il y avait 17 boursiers africains, mais ils sont 15 en 1949-50 et 13 pour l'année universitaire 1950-51 (dont trois qui ont obtenu leur bourse de manière privée). Le tableau global qui ressort de ces chiffres n'est pas vraiment facile à défendre »⁶⁸.

Les programmes de formation mis en œuvre au Kenya soulignent clairement les limites du projet d'africanisation du gouvernement colonial. Dans la mesure où la logique raciste et discriminatoire continue de prévaloir, il ne peut pas y avoir de société multiraciale au Kenya.

3/ Des formations discriminatoires décriées par les représentants africains

La discrimination dont sont victimes les Africains à l'intérieur de ces programmes ne concerne pas seulement la répartition des bourses entre les différentes populations de la colonie : il s'agit d'un élément structurel de ces programmes. Les conditions qui leur sont imposées les handicapent par rapport aux autres populations. D'une part, les Africains doivent obligatoirement étudier à Makerere. La nature de l'établissement, qui ne délivre pas encore de diplômes universitaires et qui accueille uniquement des Africains, est en soi un facteur discriminatoire dans l'accès aux ressources éducatives. D'autre part, alors que les Européens et les Indiens peuvent suivre les formations de leur choix immédiatement après leurs études secondaires, les Africains doivent exercer pendant quelques années leur profession avant d'avoir accès aux études universitaires. Le gouvernement considère que c'est un moyen de rembourser le coût de leur formation à Makerere. G. Turner, le directeur de Makerere, pense, quant à lui, que seul un petit nombre d'étudiants est susceptible de tirer partie d'une expérience à l'étranger dès la sortie du collège. C'est ce qui justifie qu'ils fassent d'abord

⁶⁷ PRO, Londres. CO/876/133. Débats parlementaires.

⁶⁸ PRO, Londres. CO/876/133. Note de Keith, le 13 novembre 1950. Texte original : "I cannot help feeling that there is a bias in Kenya against the award of scholarships to Africans in the UK: there is for example a decrease in the number of African scholarships. In 1948-49, there were 17, in 1949-50, there are 15, in 1950-51, there are 13 (including 3 Africans who have been given scholarship from private sources)... The overall picture presented by these figures is not really very easy to defend".

leurs preuves dans la vie active avant de recevoir des bourses⁶⁹. C'est seulement lorsqu'ils ont une trentaine d'années et qu'ils sont en général mariés (voire ont des enfants) qu'ils peuvent obtenir l'autorisation de partir pour plusieurs années. Ces dispositions particulières font que les étudiants africains qui sont encore motivés pour partir ne sont absolument pas en phase avec la communauté étudiante qu'ils seront amenés à fréquenter en Europe. Ces facteurs « isolants » ne facilitent pas leur intégration et leur séjour en Grande-Bretagne.

Les discriminations qui structurent ces programmes soulignent les limites du projet colonial de formation. Le but de ce dernier n'est pas de favoriser l'émergence d'une société multiraciale, grâce à la formation d'une élite africaine bien intégrée dans la société coloniale et susceptible de jouer un rôle de relais entre la majorité des Africains faiblement éduqués et les populations européennes dominantes.

Les critiques de ces formations par les représentants africains soulignent la dimension politique que revêt la question de l'éducation supérieure des Africains :

« A moins que le destin du Kenya soit de servir de réserve, pour l'ensemble du continent, de spécimens de musée de l'ancienne Afrique, rien ne peut justifier ces restrictions abusives. (...) Les Africains méritent d'être formés pas seulement parce que tel bureau ou telle institution a besoin de leurs services, mais pour le progrès social de l'ensemble du pays. (...) Si nous plaçons le développement futur du Kenya au cœur de notre réflexion, il apparaît que ce sont les étudiants africains qui ont le plus besoin d'aller étudier à l'étranger pour combler leur retard et afin d'assurer leur assimilation de la culture occidentale. Les Européens ont en revanche moins besoin d'aller à l'étranger dans la mesure où ils ont déjà la culture occidentale chez eux et dans leur sang. Nous sommes aussi des héritiers britanniques et nous avons le droit de réclamer le meilleur de ce que l'Empire peut offrir pour l'avancement de ses peuples »⁷⁰.

L'un des représentants africains au Conseil législatif, qui dénonce aussi en 1947 les conditions d'attribution des bourses à l'étranger pour les Africains, rappelle que cette communauté a conscience du rôle qu'elle peut jouer grâce à ses diplômes :

⁶⁹ Archives de la LSE Londres. Archives privées d'Alexandre Carr-Saunders. Carton B/3/16. Note de Margery Perham du 1^{er} juillet 1948.

⁷⁰ ANK, Nairobi, PC/NZA/3/6/162. Lettre d'Omino, le 30 juin 1945. Texte original : " Unless Kenya is to be reserved in Africa as a whole, as a quarry for museums specimens of ancient Africa, there cannot be any justification in such overdue controls. (...) Africans ought to be trained not just because one office or institution needs such a one, but for the general welfare of the whole country (...) If we make future development of Kenya, the central theme of our consideration, it is the African students whose backward conditions require them to go for studies overseas, for then assimilation of the Western culture would be ensured. It is the Europeans who have little need to go overseas, for they already have the Western culture in their homes and in their blood (...) We are also British hers and, have a right to claim the best, that the Empire can afford for the progress of her peoples".

« Pour des raisons tant sociales que psychologiques, la communauté africaine de cette partie du pays accorde à l'éducation supérieure et aux diplômés de l'université une attention bien plus grande que ce que l'on imagine en général »⁷¹.

Ces remarques apparaissent comme des mises en garde contre un projet social et éducatif qui a oublié les Africains. Le rôle qui leur est assigné dans l'édifice colonial est illustré par la politique de formation des femmes.

III/ Le rôle ambigu des femmes dans les programmes de formation en métropole

Les femmes africaines du Kenya ne sont pas directement intégrées dans les programmes de formation en métropole car leur niveau d'éducation est trop faible. Toutefois, à partir de 1952, elles participent à ces formations à l'étranger en qualité d'épouses. Cette initiative métropolitaine souligne les implications sociales des programmes de formation. Pour les responsables du *Colonial Office*, l'enjeu n'est pas seulement de former des cadres africains, il s'agit aussi de faire émerger une élite africaine qui jouerait un rôle essentiel de relais et de modèle dans le processus de modernisation de ces sociétés. Mais une telle question ne se pose pas dans le contexte du Kenya. L'hostilité des responsables coloniaux à la venue des épouses des étudiants en Grande-Bretagne illustre un autre aspect des divergences qui opposent les pouvoirs coloniaux et métropolitains sur la nature et la finalité de ces formations.

A/ La venue des épouses des étudiants en Grande-Bretagne controversée

1/ Le point de vue du *Colonial Office*

Les étudiants coloniaux à l'étranger souffrent naturellement de la séparation que cette situation impose à leur couple. Par ailleurs, en Grande-Bretagne, les couples mariés sont généralement mieux acceptés et mieux intégrés que les célibataires. Aussi le secrétaire d'État exprime, en 1950, sa volonté de permettre aux étudiants mariés de faire venir leur épouse lors de leurs études en Grande-Bretagne⁷². Dans le cas où les étudiants financent eux-mêmes le voyage de leur épouse, les gouvernements coloniaux ne doivent pas s'opposer à leur venue. Il est également demandé aux gouvernements coloniaux de prendre les dispositions financières nécessaires pour faciliter la venue des épouses en assumant notamment les coûts du voyage⁷³.

⁷¹ ANK, Nairobi. PC/NZA/3/6/162. Note de A. Ohanga, au responsable de l'éducation de sa province, le 24 octobre 1947. Texte original : *"For both social and psychological reasons, the African community in this part of the country have come to attach a great deal more importance to the necessity of overseas education and university men than is generally realised"*.

⁷² PRO, Londres. CO/876/116. Circulaire du 14 juin 1950.

⁷³ ANK, Nairobi. ED/3/3/162. Circulaire du *Colonial Office*, le 14 juin 1950.

L'allocation familiale de 110 £ par an est suffisante pour vivre en famille en Grande-Bretagne. Ces épouses sont encouragées à suivre des formations enrichissantes et utiles pour l'ensemble de la communauté au cours de leur séjour en Angleterre :

« Mon propre point de vue est que si l'on considère qu'il est souhaitable que les femmes accompagnent leur mari, elles doivent être encouragées à suivre des cours en arts ménagers, en puériculture ou en hygiène, etc., qui pourraient les aider dans la gestion de leur foyer et dans l'éducation de leurs enfants à leur retour »⁷⁴.

2/ L'hostilité du gouvernement kenyan

Les responsables de la colonie du Kenya sont hostiles à la venue des épouses en Grande-Bretagne. Dans la mesure où les fonds disponibles pour l'éducation supérieure des Africains sont limités, le gouvernement préfère se concentrer sur l'éducation des jeunes gens qu'il juge plus utile :

« Nous pensons que les femmes africaines ne peuvent pas tirer profit d'un séjour au Royaume-Uni car, pratiquement, aucune d'entre elles ne peut parler anglais, et la plupart d'entre elles sont des indigènes qui vivent dans les réserves indigènes »⁷⁵.

Le premier argument avancé pour dénoncer la pertinence d'un tel projet est celui du degré d'éducation des femmes qui n'en est qu'à ses balbutiements au Kenya en 1945. Entre 1938 et 1948, date à laquelle la première école secondaire de filles ouvre ses portes, treize jeunes femmes ont été scolarisées dans le secondaire⁷⁶. Leur niveau reste faible : deux d'entre elles préparent le *Cambridge School Certificate*, mais une seule réussit cet examen en 1947⁷⁷. Une expérience a été tentée en 1946 à Makerere, avec la mise en place d'un *Adult Women Course*. Six femmes, dont deux kenyanes, Martha Wangeci et Mary Oloo, y participent. Cette formation s'adresse à des femmes qui ont terminé leur cycle primaire et qui ont enseigné deux ans. Mais cette première expérience n'est guère probante. Martha Wangeci, invoquant les effets négatifs sur ses enfants, doit arrêter, et Mary Oloo n'est pas admise en troisième année. La troisième kenyane, Zibeah Wangani, qui entre l'année suivante

⁷⁴ PRO, Londres. CO/876/116. *Wives of students*, 1951, commentaire de Henriques du CO le 9 avril 1951. Texte original : "My own feeling is that if it is agreed that it is desirable for wives to come over with their husbands they should be encouraged to study such subjects as domestic sciences, mother craft, hygiene, etc., which will help them in the running of their own homes and bringing up their children when they return".

⁷⁵ ANK, Nairobi. ED/1/2383. Note du gouverneur, août 1950. Texte original : "We thought African women could not possibly derive and benefit from a visit to the UK since hardly any of them could talk English, and most of them are natives living in a native reserve".

⁷⁶ La première femme entreprend ce cycle d'études en 1938. Ces pionnières de l'éducation secondaire sont Zibia Wangari (fille du révérend Wangu), Grace Njeri, en 1942, Lydia Wairima en 1943 puis Ruth Mukwamugo et Isabella Muthoni en 1946. En 1947 Margaret Wambui, la fille de Kenyatta, les rejoint. Elles sont intégrées dans les classes de l'*Alliance High School*.

⁷⁷ Il s'agit de Joan Gitao qui dirigera ensuite la première école secondaire de filles, l'*Alliance High School Girls*.

et qui a étudié à l'*Alliance High School*, s'en sort mieux. Les responsables de la colonie préfèrent abandonner l'expérience. La formation supérieure des femmes n'est pas une question d'actualité au Kenya⁷⁸.

Au-delà du contexte scolaire particulier de la colonie, les autorités coloniales redoutent que la venue des épouses d'étudiants ne soient un facteur de déstabilisation. La plupart des étudiants sont mariés à des femmes peu scolarisées. Le gouvernement invoque alors le choc culturel qu'un séjour en Grande-Bretagne représenterait pour elles. Le gouverneur avance que ces femmes vivent dans des villages de manière très simple. Elles ont en général beaucoup de mal à s'adapter à la vie à Nairobi. La vie dans une grande ville européenne serait alors à peine imaginable. Tout serait nouveau pour elles : le rythme, la langue, le régime, les habitudes sociales, les vêtements et même l'hygiène. Dans ces conditions, il considère que son devoir est de décourager leur venue en Angleterre⁷⁹.

Mais derrière ces arguments spécieux se cache la question de la place à accorder à ces familles d'Africains éduqués et européenisés à l'intérieur de la colonie. Le problème se pose notamment pour les enfants. Il n'est pas question au Kenya de scolariser des enfants Africains et Européens ensemble. Où inscrire alors ces enfants qui auront débuté leur scolarité en anglais dans des écoles métropolitaines ? Empêcher la venue des épouses et des enfants en Grande-Bretagne permet d'éluder ces questions déstabilisantes. C'est précisément l'attitude que le gouvernement adopte à l'égard de l'épouse de Christopher Siganga.

3/ L'expérience malheureuse de Christopher Siganga

Dans la mesure où l'émergence d'une élite africaine susceptible de s'intégrer à la société coloniale dominée par les Européens n'est pas à l'ordre du jour, le gouvernement colonial ne souhaite pas encourager la venue des épouses d'étudiants. L'expérience de Christopher Siganga illustre la nature de ces réticences.

En 1947, Christopher Siganga, boursier du gouvernement, demande l'autorisation de faire venir sa femme et son enfant en Grande-Bretagne. Il prépare une licence de mathématiques à l'université de Cardiff depuis 1946. Margaret Read, la directrice du *London Institute of Education*, recommande à son épouse d'améliorer d'abord son anglais en travaillant au Kenya dans un environnement anglophone. Mrs Siganga occupe le poste de gardienne à l'*African Women's Teachers' Training Center* où travaillent essentiellement des Européennes. En avril 1949, Christopher Siganga réitère sa demande. Il souhaite que sa

⁷⁸ ANK, Nairobi. ED/1/2324. Conférence des directeurs de l'éducation d'Afrique de l'Est, le 28 octobre 1946.

⁷⁹ ANK, Nairobi. ED/1/2324. Conférence des directeurs de l'éducation d'Afrique de l'Est, le 28 octobre 1946.

femme et son enfant le rejoignent en Angleterre pour sa dernière année d'études. Mais le gouvernement du Kenya refuse :

« Elle a tellement de difficultés à exprimer ses pensées en anglais que Madame Siganga ne pourra pas s'intégrer dans le milieu de son mari en Grande-Bretagne. Elle risque d'être une source de souci pour son mari au moment de la préparation de ses examens. Ce serait la première fois que la femme d'un étudiant africain serait autorisée à aller en Angleterre, je ne vois aucune raison de faire une exception dans le cas de Madame Siganga »⁸⁰.

Siganga demande malgré tout un passeport pour sa femme. Il l'inscrit également à un cours en Grande-Bretagne. Elle sera hébergée par son tuteur qui prend également en charge son voyage. Mais en dépit de cet arrangement, le passeport lui est refusé. Il s'élève contre cette décision qui lui semble parfaitement injuste :

« Je regrette que cette requête ait jusque-là été rejetée sans que le gouvernement fournisse d'explication satisfaisante. Le refus d'accorder à ma femme un passeport est injuste et donne l'impression que le gouvernement cherche délibérément à retarder ou empêcher la venue de ma femme à nos propres frais, par divers obstacles administratifs. J'espère que ce n'est pas son intention. (...) Mon but est seulement de lui permettre d'améliorer son anglais et d'élargir son éducation générale au cours de son séjour dans ce pays, pour qu'elle me soit d'une plus grande assistance et de meilleure compagnie tout en devenant un membre utile pour la société à son retour au Kenya »⁸¹.

En septembre 1950, Siganga n'a plus de bourse, mais il décide de rester sur place pour terminer ses examens. Sa bourse étant arrivée à terme, sa femme ne dispose plus de ressources pour vivre au Kenya. Il demande alors de nouveau à la faire venir en Grande-Bretagne. Mais un nouveau refus lui est opposé. Le gouvernement ne veut pas créer de précédent en autorisant la venue de Mrs Siganga. Dans la mesure où il ne demande aucune aide de la part du gouvernement, un tel refus ne peut pas être justifié et va à l'encontre de la politique du *Colonial Office*.

⁸⁰ ANK, Nairobi. ED/1/2873. Note du secrétariat le 4 juillet 1949. Texte original : "She has so much difficulties in expressing her thoughts in English that Mrs Siganga would not fit into her husband's environment in the UK and would be a source of worry to him while he is preparing for his examinations. This should be the first instance in which the wife of an African bursar was allowed to proceed to England and I see no reason why an exception should be made in the case of Mrs Siganga".

⁸¹ ANK, Nairobi. ED/1/2873. Lettre de Siganga, le 30 septembre 1950. Texte original : "It is regretted that this request has so far been refused without any satisfactory explanation by the government. The refusal to grant my wife with a passport is unjust, and tends to give the impression that it is the intention of the government by administrative obstacles and deliberate delays to prevent my wife proceeding to/from England at her own expense. I hope there is no such intention. (...) My purpose is solely to enable my wife to develop her fluency in English and to widen her education generally whilst in the country, so that she may be of greater assistance and companionship to me as well as being a more useful member of the society on our return to Kenya".

B/ Les premières femmes du Kenya en Grande-Bretagne

Le gouvernement du Kenya finit toutefois par se plier aux exigences du *Colonial Office*. Les premières épouses d'étudiants partent en 1952 et ce revirement du gouvernement colonial, qui n'est qu'une concession faite à la métropole, ne s'accompagne, encore une fois, d'aucune réflexion sur la place des élites africaines dans la société coloniale.

1/ La venue des femmes reconsidérée

La question de la venue des femmes d'étudiants en Grande-Bretagne est abordée lors de la visite du directeur des étudiants coloniaux dans la colonie en janvier 1951. Celui-ci demande explicitement au gouvernement du Kenya de ne pas rejeter systématiquement les candidatures des femmes en raison de leur faible niveau d'éducation et d'anglais. Des Nigériens du Nord sont déjà venus en métropole avec leur femme complètement illettrées, et cette expérience s'était révélée très positive. Les femmes ont, en général, une influence stabilisante sur les étudiants⁸². En outre, il est possible de leur trouver des formations « utiles » en arts ménagers ou dans le domaine de l'éducation. A leur retour, ces familles africaines scolarisées peuvent servir de modèle et de référence pour leurs compatriotes. Elles ont un rôle important à jouer pour atténuer le fossé entre les Européens et les Africains de la colonie. Pour l'ensemble de ces raisons, le *Colonial Office* estime que la venue des femmes en Grande-Bretagne est souhaitable et doit être encouragée⁸³.

Les responsables de la colonie acceptent d'examiner avec bienveillance ces demandes, à condition que les candidates aient un niveau d'anglais convenable. En gage de bonne volonté, le gouvernement accorde finalement un passeport à l'épouse de C. Siganga.

2/ L'intégration des femmes dans les programmes d'études en métropole

Le 13 février 1951, l'*African Bursary Committee* accepte l'idée d'envoyer des femmes d'étudiants en Grande-Bretagne. Mais les cas doivent être évalués individuellement en fonction des qualités des postulantes et des cours envisagés. Ce comité recommande également de les faire venir à la fin du séjour de leurs époux, afin que le couple rentre ensemble dans la colonie. Deux épouses d'étudiants (sur un total de 18 boursiers africains) ont les qualités requises pour rejoindre leur mari. Il s'agit de Mary Ominde née Oloo et de Martha Tombo. Elles pourraient rejoindre leurs maris, respectivement à Aberdeen et à Cambridge⁸⁴.

⁸² L'*East African Standard* rend compte de cette question dans un article intitulé " *African students at British universities. Wives as stabilising influence* ".

⁸³ ANK, Nairobi. ED/3/3100. Réunion entre J. L. Keith et le *Chief Native Commissioner*, le 5 janvier 1951.

⁸⁴ ANK, Nairobi. ED/3/3100. Note du 5 janvier 1951.

Mary Ominde, fille d'un pasteur de la *Church of England*, a suivi le cours spécial d'enseignement pour les femmes à Makerere en 1946. Elle enseigne depuis dans la province du Nyanza et elle est membre du *Central Nyanza African District Council*. Son niveau d'anglais est bon et elle a l'habitude de fréquenter des Européens. Son mari, Shem Ominde, est un étudiant très brillant. Il a obtenu une première place et un prix lors de ses premiers examens. Mais cette réussite risque fort d'être compromise s'il reste trop longtemps séparé de sa femme. Elle est donc une candidate idéale pour un séjour en Grande-Bretagne. Mais aucun financement n'est prévu dans le cadre des bourses existantes⁸⁵. Pour leur permettre de partir, il faudrait augmenter le budget des *Government African Overseas Bursaries* ou bien lui attribuer la place de l'un des trois étudiants déjà sélectionnés⁸⁶. Pour ne pas pénaliser les hommes, l'idéal serait d'accorder une ou deux bourses du *Colonial Development and Welfare Scheme*, mais il ne reste pas de fonds suffisants sur ce programme.

Dans la mesure où Madame Ominde est la seule femme d'étudiant qui soit réellement capable de profiter de cette formation en Grande-Bretagne, le comité des bourses accepte de réexaminer son cas en janvier 1952. Elle obtient une bourse du gouvernement en février 1952⁸⁷. Elle reste trois années en Grande-Bretagne où elle étudie les arts ménagers (*domestic sciences*). Elle rentre au Kenya en 1955 avec son mari.

3/ Les limites de ces programmes

En 1953, des dispositions sont prises dans le cadre des programmes gouvernementaux pour faire partir quatre femmes d'étudiants qui suivent des formations courtes. Les lauréates sont Martha Tombo Mbaei, Edith Mate, Rhoda Mwangi, et Emily Mirie.

Martha Tombo est également une fille de pasteur de l'Église anglicane, le révérend Paul Mbathia. Elle suit un cours d'arts ménagers (*domestic sciences*) à *Radbrook College*, Shrewsbury, pendant un an. Malgré une scolarisation limitée et un début de grossesse, Edith Mate obtient une bourse en 1953 pour rejoindre son mari pendant quelques mois. Elle suit la formation sur le développement des communautés des pays tropicaux proposé par la YMCA, à *Selly Oak*, Birmingham, de mars à septembre 1953. Emilie Thiongo Mirie

⁸⁵ ANK, Nairobi. ED/1/2535. Lettre de Symes Thomson à Frost le 29 décembre 1951.

⁸⁶ ANK, Nairobi. ED/1/2382, *Wives of African students*, note du responsable du département d'éducation le 24 avril 1951.

⁸⁷ ANK, Nairobi. ED/1/2382. Note du 7 février 1952.

intègre également un cours de la YMCA à Londres. Enfin, Rhoda Mwangi, la femme de John Mwangi, suit une formation préparatoire d'infirmière à Glasgow en 1953⁸⁸.

En 1954, le comité de sélection accorde une bourse pour la venue de Mrs Gecaga en Grande-Bretagne. Enfin Stanley Paul Kahahu fait venir sa femme grâce à un prêt du gouvernement en 1955. C'est une infirmière sud-africaine qui travaille pour le *Medical Department* du Kenya. Lors de son séjour en Grande Bretagne, elle prépare la *Health Visitor Qualification*. Toutes ces femmes reçoivent donc une formation utile à la communauté lors de leur séjour en Grande-Bretagne. Au total, sept femmes rejoignent leur mari en Grande-Bretagne entre 1952 et 1956 dans le cadre de bourses ou de prêts du gouvernement. Les bourses du *British Council*, qui sont un peu particulières, permettent le cas échéant à un couple de venir. C'est le cas notamment de M. et Mme Mbotela en 1955.

La première femme qui bénéficie d'une bourse à titre personnel, et non pas en tant qu'épouse, est Emma Njonjo, l'une des filles du chef Josiah Njonjo. Cette enseignante de *Kabete Girls (Church Missionary Society)*, est venue rejoindre son frère Charles à titre privé en 1952. Elle obtient une bourse du *Colonial Development and Welfare Scheme* en 1954 pour étudier les arts ménagers (*domestic sciences*) à *Radbrook College*, Shrewsbury. Une bourse du gouvernement lui permet de compléter ses études au *Training College* de Bath en 1955. Elle rentre au Kenya en 1958. Trois autres jeunes femmes étudient à titre privé en Angleterre avant 1956.

⁸⁸ ANK, Nairobi. ED/3/67. Lettre de recommandation de Curtis sur John Mwangi le 21 janvier 1951. Au lendemain de la guerre, une vingtaine de jeunes femmes originaires des colonies suivent une formation d'infirmières en Grande-Bretagne de manière indépendante. Les responsables du *Colonial Office* commencent alors à envisager de développer ces formations de façon plus systématique pour les ressortissantes des colonies. Mais cela implique que les hôpitaux britanniques acceptent de les employer dans leurs services. A quelques exceptions près, les hôpitaux sont plutôt favorables à cette initiative, notamment dans les services qui traitent les tuberculeux et qui accueillent un nombre important de personnes de couleur. Les jeunes femmes du Kenya qui entreprennent ces études le font de manière privée. Il s'agit d'Emma Njonjo et de Margaret Koinange qui sont toutes deux issues de familles africaines influentes.

Conclusion

La mise en place des programmes de formation en métropole s'inscrit dans la logique de modernisation des territoires coloniaux initiés par le *Colonial Office*. Mais leur finalité n'est pas la même pour le pouvoir métropolitain et pour le pouvoir colonial. Au lieu de permettre l'africanisation des cadres de la colonie, les modalités d'attribution de ces bourses pérennisent l'ordre social colonial. On peut alors s'interroger sur la sincérité du projet multiracial de la colonie.

Les limites qui sont ainsi imposées à la formation des Africains au nom de la préservation d'un certain ordre colonial n'irritent bien évidemment pas seulement Londres. Les Africains de la colonie se sentent floués par ces fausses mesures qui ne changent rien à leur situation sociale. Ces ambitions frustrées donnent alors naissance à des stratégies originales qui permettent aux étudiants de pallier les carences de ces programmes.

Chapitre 6. Le projet de formation colonial à l'épreuve des ambitions des Africains

Les lacunes des formations proposées aux Africains dans le cadre des différentes bourses d'études en métropole révèlent les enjeux sociaux et politiques de l'éducation supérieure. Les autorités coloniales, aveuglées par leur lecture utilitaire et conservatrice de ces programmes, ont complètement ignoré les désirs des Africains pourtant présents dans la nouvelle politique éducative métropolitaine. Le caractère inachevé et frustrant de ces formations supérieures, déjà dénoncé par Londres, est également fustigé par les étudiants africains.

Alors que le gouvernement colonial travaille à sa propre préservation, les étudiants africains déploient des stratégies de promotion sociale et politique qui passent par l'acquisition de diplômes équivalents à ceux des Européens. Les efforts du gouvernement pour essayer de sélectionner des étudiants dociles ayant bien intégré le modèle colonial ne les empêchent pas de rompre avec les autorités coloniales pour suivre leurs propres ambitions et repousser les barrières imposées à leur éducation. Ces efforts individuels, appuyés par les nouvelles instances politiques africaines, donnent une dimension politique nouvelle aux questions éducatives.

Les réformes de l'après-guerre dotent les communautés africaines du Kenya de moyens élargis pour exprimer leurs griefs et pour initier de nouveaux projets. Dans l'ouest de la colonie, les *Local Native Councils* (qui deviennent, en 1948, des *African District Councils*) intensifient leurs revendications pour pouvoir financer les études de jeunes gens de la région,

tandis que les associations politiques naissantes se mobilisent autour de la question de l'éducation. Les pressions qu'elles exercent alors obligent le gouvernement à revoir sa politique de formation en intégrant les désirs individuels et collectifs des Africains.

// Des programmes de formation réducteurs

Pour les Africains, l'éducation est un moyen de trouver sa place dans une société en mutation. Il s'agit notamment, en décrochant des bourses d'études à l'étranger, d'essayer d'obtenir les mêmes diplômes que les Européens pour pouvoir jouir des mêmes bénéfices. Or c'est précisément ce que redoutent les autorités coloniales. Les formations offertes aux Africains dans le cadre des nouveaux programmes ne débouchent sur aucune forme de promotion sociale. Elles sont donc une grande source de frustration. Les étudiants mettent alors en œuvre des stratégies de contournement de ces formations métropolitaines qui révèlent les enjeux sociaux et politiques de l'éducation.

A/ Des formations adaptées aux besoins de la colonie

La nature conservatrice des programmes de formation supérieure mis en œuvre par le pouvoir colonial apparaît au niveau des profils et de l'orientation des candidats. Les comités de sélection ont la maîtrise du recrutement des étudiants dans ces programmes. Ils conditionnent l'attribution des bourses aux opportunités d'emploi existantes pour ces diplômés. Ces formations ne permettent pas d'ouvrir certaines professions aux Africains. Dans la mesure où l'enseignement est le principal débouché, c'est ce type de formation qui est encouragé dans le cadre des nouvelles bourses en métropole. Il est alors difficile d'évoquer une véritable africanisation des services de la colonie car celle-ci reste cantonnée à quelques domaines précis.

1/ Le profil des boursiers africains

Le profil des boursiers sélectionnés dans les programmes métropolitains et gouvernementaux entre 1946 et 1956 fait apparaître un modèle colonial de formation :

Tableau 14 : Caractéristiques des boursiers en Grande-Bretagne
entre 1946 et 1956*

Bourses	<i>Alliance High School</i>	Makerere	Age moyen des étudiants	Nombre total d'étudiants
GAOB	28 74 %	27 71 %	26,5	38 53 %
CDW	20 59 %	24 71 %	29,5	34 47 %)
Ensemble	48 66%	51 71%	28	72

*Recoupements effectués par l'auteur à partir des archives

Les bourses d'études à l'étranger ne concernent que les étudiants qui se sont conformés au modèle colonial. La grande majorité des boursiers a fréquenté l'*Alliance High School* puis Makerere avant de servir le gouvernement colonial pendant quelques années. L'âge relativement tardif auquel les étudiants accèdent à ces formations vient du fait qu'ils ont exercé leur profession pendant au moins cinq ans avant de partir. L'uniformité des profils est plus grande chez les lauréats des bourses du gouvernement. Mais le comité de sélection des bourses du *Colonial Development and Welfare Scheme* privilégie l'expérience professionnelle des candidats.

Les premiers lauréats de ces bourses, en 1946 et 1947, ont un parcours assez diversifié. Charles Njonjo¹, qui termine des études en Afrique du Sud, obtient une bourse du gouvernement sans passer par la « voie royale ». Le modèle colonial de formation s'impose progressivement pour triompher entre 1949 et 1953. Après 1953, lorsque Makerere délivre ses premiers diplômes universitaires, les formations à l'étranger apparaissent moins comme un prolongement que comme une alternative aux études en Afrique de l'Est. Par ailleurs, le développement des écoles secondaires dans les années 1950 se traduit par un recul du poids de l'Alliance au profit d'autres écoles. Ce phénomène est plus visible dans le recrutement des candidats aux bourses du *Colonial Development and Welfare Scheme*. Les filières d'étude, recommandées par les responsables coloniaux, délimitent un autre aspect du projet colonial.

¹ A propos de Charles Njonjo, on pourra se référer à l'article de Médard J. F., " Charles Njonjo, portrait d'un 'Big Man' au Kenya ", in Terray E., *l'État contemporain en Afrique*, Paris, l'Harmattan, 1987.

2/ Le poids de l'enseignement dans les filières de formation

Tableau 15 : Études suivies par les boursiers africains du Kenya entre 1946 et 1952*

Filières d'études	<i>Government African Overseas Bursaries</i>		<i>Colonial Development and Welfare Scheme Scholarships</i>		Ensemble des bourses	
Licence ès lettres	7	35%	8	40%	15	38 %
Diplôme d'éducation	5	25%	6	30%	11	28 %
Licence ès sciences	3	15%	2	10%	5	13 %
Administration publique	1	5%	2	10%	3	8 %
Ingénieur	2	10%	0	0	2	5 %
Médecine	1	5%	1	5%	2	3 %
Vétérinaire	-	0	1	5%	1	3 %
Arts ménagers	1	5%	0	0	1	2 %
Total	20		20		40	

*Recoupements effectués par l'auteur à partir des archives

La prépondérance des licences générales, notamment de lettres, et des diplômes d'éducation souligne l'accent mis sur la formation des enseignants. Ce choix se révèle paradoxal dans le contexte du Kenya. Makerere forme des enseignants africains pour les écoles secondaires de la colonie. Les étudiants qui ont passé le *Higher Certificate* de Makerere en lettres ou en sciences se qualifient pour ce type de poste. La formation complémentaire en Grande-Bretagne de ce personnel déjà qualifié permet l'amélioration du niveau et l'extension du réseau des écoles secondaires africaines sans recourir systématiquement à un personnel enseignant européen trop coûteux. Mais il s'agit d'une africanisation ambiguë. Lors de la première édition des bourses du *Colonial Development and Welfare Scheme* en 1946, les candidats recommandés sont tous des enseignants africains qui ont achevé leurs études à Makerere². Le plus souvent, les étudiants retrouvent le poste qu'ils avaient quitté à la fin de leurs études. Ces formations sont alors frustrantes, car la situation de ces Africains n'est pas fondamentalement modifiée par leurs études qui apparaissent alors comme une parenthèse dans leur carrière au lieu d'être un commencement.

3/ Les études de médecine pour les Africains

Le diplôme de l'école de médecine de Makerere n'est pas reconnu par le *General Medical Council* et les médecins africains du Kenya ne sont pas autorisés à exercer

de manière privée. En Ouganda, l'exercice de la médecine privée n'est admis que comme un privilège pour les médecins africains en dehors de leurs heures de services ou une fois à la retraite. Le commissaire en chef aux affaires indigènes du Kenya est vivement opposé à cette idée : puisque leur qualification n'est pas équivalente à celle des Européens, il n'est pas question qu'ils exercent de façon autonome.

Par conséquent, Makerere ne forme pas des médecins mais des *African Assistant Medical Officers* (AAMO), comme se plaisent à le rappeler les médecins européens³. Jusqu'en 1949, les auxiliaires africains doivent porter un uniforme kaki et un casque colonial au lieu de la blouse blanche des médecins européens et indiens. En 1951, les diplômés de Makerere deviennent des *African Assistant Medical Officers* (AAMO) après deux années d'internat⁴. Mais en 1945, le Kenya ne comptait que 3 AAMO.

Jackson Likimani est l'un de ces *African Assistant Medical Officers*, depuis 1940. Il a étudié la médecine à Makerere entre 1934 et 1939. Il souhaite suivre une formation complémentaire en Grande-Bretagne. Mais sa candidature à une bourse en 1948 est rejetée :

« *Il s'est avéré qu'aucun poste correspondant à sa formation ne serait proposé au candidat. Dans ces conditions, cette formation ne rentre pas dans le cadre du programme* »⁵.

Une nouvelle demande de bourse est encore rejetée le 14 mars 1951. Le directeur des services médicaux de la colonie s'élève alors contre ce refus. Il veut encourager l'émulation et la promotion parmi les AAMO. De plus, dans la mesure où les *Local Native Councils* s'intéressent de plus en plus aux formations supérieures, un tel refus ne manquerait pas d'avoir des répercussions politiques négatives. Ces arguments finissent pas l'emporter et J. Likimani obtient sa bourse pour Londres. En mars 1952, il demande qu'elle soit prolongée de six mois pour une formation d'obstétrique. Mais le responsable de son service ne souhaite pas créer de précédent en le gardant trop longtemps en métropole. Il suggère de lui accorder trois mois, mais en médecine générale. Malgré ces réticences, J. Likimani, dont la demande avait été soutenue par des médecins britanniques, obtient une prolongation de six mois pour

² ANK, Nairobi. ED/1/2862. Note du 5 juillet 1946.

³ Les premiers diplômés de Makerere étaient appelés en 1927 *Senior Native Medical Officers*. En 1931, les diplômés de Makerere prennent l'appellation de *Senior African Medical Assistant* et enfin, en 1939, celle d'*African Assistant Medical Officer*. La même politique est appliquée en Afrique de l'Ouest : l'école de médecine de Dakar forme des médecins auxiliaires.

⁴ Sur ces questions, voir l'ouvrage de Iliffe J., *East african Doctors*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

⁵ ANK, Nairobi. ED/3/3100. Note du *Member for Education Health and Local Government* le 13 mars 1951. Texte original : "*As there appeared to be no intention to promote the candidate to any higher post as a result of the course proposed and consequently the training did not fall within the ambit of the scheme*".

une formation spécialisée. Il demande ensuite au gouvernement du Kenya de lui payer son inscription à la *Royal Society of Medicine*⁶.

Ce parcours inédit, qui fait de lui le premier médecin africain, suscite un certain embarras dans la colonie. Le directeur des services médicaux se montre réservé :

« J'ai hâte qu'il revienne pour mesurer les résultats de ce que l'on peut appeler une expérience avant de recommander d'autres médecins auxiliaires africains »⁷.

Ses arguments reflètent sa méfiance : la formation en Grande-Bretagne n'est pas nécessaire pour des spécialités purement cliniques. De plus, il y a peu de places dans les écoles de médecine britanniques. En revanche, la formation médicale étant essentielle aux colonies, le secrétaire d'État demande aux écoles de médecine de faire un effort particulier pour accueillir des étudiants coloniaux⁸. En 1950, 70 étudiants intègrent ces formations mais 250 demandes ne peuvent aboutir l'année suivante, 100 places étant tout de même attribuées à des étudiants coloniaux. Dans ces conditions, le directeur des services médicaux de la colonie préfère orienter les candidats aux études en Grande-Bretagne vers le diplôme de santé publique. Il recommande en 1953 deux étudiants pour cette formation qui comporte deux sessions de trois mois dans un service local et dans les services médicaux d'un hôpital anglais. Il s'agit donc d'une formation administrative plus que médicale. C'est une concession faite aux programmes métropolitains. La détermination du gouvernement colonial à conserver le contrôle de ces formations supérieures est illustrée par le parcours de James Mucchi Gekonyo.

Cet étudiant n'a pas été admis en sciences à Makerere malgré d'excellents résultats dans ces disciplines à l'*Alliance High School*. Le gouvernement s'élève contre les modalités de recrutement. Mais la direction du collège reste ferme⁹. Le jeune homme reçoit alors une bourse exceptionnelle du gouvernement qui lui permet de commencer des études de médecine en Grande-Bretagne¹⁰. Il entre au *Gordon's Medical College* d'Aberdeen le 1er octobre 1950¹¹. Le comité de sélection n'a pas appliqué ses critères habituels pour retenir ce candidat qui sort de ses études secondaires. Les responsables de la colonie ont considéré

⁶ ANK, Nairobi. ED/1/2518. Note de janvier 1952.

⁷ ANK, Nairobi. ED/1/2522. Correspondance du *Medical Officer* à propos de la sélection des candidats pour 1952. Texte original : "I am anxious to await his return to assess the results of what might be term an experiment before further African assistants medical officers are recommended".

⁸ PRO, Londres. CO/876/134. Note du secrétaire d'État aux colonies le 19 décembre 1950.

⁹ ANK, Nairobi. ED/3/3017. Note du département médical de Makerere, le 12 mai 1948.

¹⁰ ANK, Nairobi. ED/1/2874. Lettre du directeur de l'éducation au directeur des étudiants coloniaux le 14 juin 1950.

¹¹ ANK, Nairobi. ED/1/2874. Note du département d'éducation le 20 septembre 1950.

l'impossibilité d'obtenir la qualification souhaitée en Afrique de l'Est et ont voulu ainsi marquer leur désaccord avec la politique de Makerere.

4/ La diversification des cursus empruntés par les étudiants après 1953

A partir de 1953, les filières de formation empruntées par les étudiants africains se diversifient. Le collège universitaire de Makerere délivre alors des licences de lettres et de sciences. Ces formations générales ne rentrent donc plus dans les programmes des bourses métropolitaines qui portent sur d'autres formations répondant toujours très précisément aux divers besoins de l'administration.

Tableau 16 : Études suivies par les boursiers africains du Kenya entre 1953 et 1957*

Filières	GAOB (1953-1957)	CDW (1953-1956)	Total
Arts ménagers	4	1	5 18 %
Diplôme d'éducation	2	1	3 11 %
Licence ès lettres	2	1	3 11 %
Licences ès sciences	3	0	3 11 %
Maîtrise	3	0	3 11 %
Droit	1	2	3 11 %
Développement de la communauté	2	0	2 7 %
Infirmière	1	0	1 3,5 %
Médecine	1	0	1 3,5 %
Architecture	1	0	1 3,5 %
Technologies alimentaires	0	1	1 3,5 %
Bibliothécaire	0	1	1 3,5 %
Travailleur social	0	1	1 3,5 %
Total	20 71 %	8 29 %	28

*Recoupement de sources effectué par l'auteur.

Ce tableau souligne une certaine diversification des formations. De nouvelles filières qui, jusque-là avaient été exclues des programmes officiels, apparaissent timidement comme le droit ou encore les études d'architecture. Le premier *Colonial Development and Welfare Scheme* s'achève en 1956. A partir de 1954, aucune bourse de plus de trois ans n'est accordée et les formations de courte durée (de 12 à 18 mois) sont privilégiées¹². Compte tenu de leur nombre limité, chaque district ne peut présenter que deux candidats. Ces mesures restrictives

¹² ANK, Nairobi. ED/1/2527. Note du 29 septembre 1952.

brisent l'enthousiasme de certains districts, comme celui de Kakamega, qui avait demandé dix dossiers de bourses¹³.

B/ Les ambitions sociales des étudiants : le poids des diplômes universitaires

L'acquisition d'un titre universitaire (licence ou maîtrise) inexistant en Afrique de l'Est avant 1953 est un élément déterminant dans les stratégies éducatives des étudiants africains. Les diplômes étrangers, pratiquement réservés aux Européens et aux Indiens de la colonie, sont perçus comme un moyen d'obtenir une place équivalente à celle de ces populations immigrées. Mais les programmes de formation proposés, notamment dans le domaine de l'enseignement, ne débouchent pas toujours sur des diplômes universitaires. C'est une manière habile de prolonger les inégalités entre les populations de la colonie. La formation des enseignants africains à l'Institut d'éducation de Londres permet de mesurer les conflits d'intérêts qui opposent les responsables coloniaux, les étudiants africains et les cadres métropolitains. L'attitude rebelle de ces étudiants révèle les limites du projet de formation colonial qui est complètement vidé de son sens. Ces programmes, qui ne prennent pas en compte les ambitions des étudiants et ne servent pas non plus le développement de la colonie, sont nécessairement voués à l'échec

1/ La rébellion des enseignants kenyans

Lors des premières éditions des bourses en métropole, les Africains sont encouragés à suivre des formations courtes non diplômantes. La grande majorité des étudiants est orientée vers le diplôme de l'Institut d'éducation de Londres où ils préparent en quinze mois le *Non-graduate Professional Certificate*¹⁴. Mais ces formations courtes, qui permettent à un plus grand nombre d'étudiants de partir, sont frustrantes.

Sur les neuf étudiants africains du Kenya qui suivent cette formation, en 1947 et 1948, seuls deux reviennent directement dans la colonie. Tous les autres demandent une prolongation de leur bourse pour faire un nouveau cycle d'études universitaires. Ils sont

¹³ ANK, Nairobi. ED/1/2527. Note du 20 novembre 1952.

¹⁴ Whitedhead C., "Not wanted on the voyage, University of London Institute of Education 1927-56, a study of the colonial development" in *DICE occasional papers n°11*, Londres, mars 1988. Ce certificat a été créé en 1944 pour répondre aux besoins spécifiques des territoires coloniaux en matière d'éducation. Margaret Read, qui dirige le département colonial de l'Institut d'Éducation depuis 1942, souhaite que l'établissement soit aussi un lieu d'information et de discussion sur l'éducation dans les colonies. En 1947, le *Colonial Office* réalise ce vœu en faisant officiellement de l'IE le centre d'inscription et d'information pour les étudiants coloniaux. En 1952, après deux années de discussion avec le directeur de l'Institut d'Éducation, le département d'études coloniales devient le département d'éducation dans les zones tropicales. Le contexte a en effet changé depuis 1932 et la notion de colonie est en pleine évolution avec l'accession d'un plus grand nombre de territoires à l'indépendance. Mais elle justifie surtout cette décision par les implications politiques qui sont contenues dans le terme de colonial. Entre 1944 et 1967, date à laquelle les institutions locales sont en mesure de former leurs enseignants, 834 étudiants ont préparé ce diplôme.

quatre à l'obtenir et les trois autres décident de rester malgré tout en Grande-Bretagne pour préparer un diplôme universitaire.

Les étudiants rebelles sont Gamaliel Obath, Jasper Musau et Joseph Kagundu. Le premier s'inscrit à des cours du soir pour préparer un diplôme d'ingénieur à l'Institut de technologie de Rotherham. Les deux autres préparent l'examen de qualification nécessaire pour entrer dans une université de Grande-Bretagne. L'attitude frondeuse de ces étudiants suscite une vive réaction au Kenya. Mais bien que le versement de leur bourse ait été suspendu, ils reçoivent une petite allocation qui leur permet de survivre en Angleterre. Musau et Kagundu n'ont pas suivi les cours d'été pour rédiger leur mémoire. Ils ne se sont pas rendus à la convocation du directeur des étudiants coloniaux¹⁵. Ce dernier s'efforce alors de convaincre les étudiants de rentrer au Kenya plutôt que d'entreprendre ces nouvelles études vouées à l'échec. Kagundu accepte de reprendre son poste à l'école de Tumutumu au Kenya¹⁶. En revanche, Musau se montre plus déterminé, il veut prouver aux responsables de la colonie qu'il a les capacités d'acquiescer ce diplôme. Il obtient sa qualification universitaire au cours de l'été et s'inscrit en licence de commerce au *City of London College* à la rentrée 1948. J. L. Keith reste en contact avec Musau qui ne manifeste aucun désir de rentrer :

« Il est convaincu d'avoir fait le bon choix en poursuivant ses études pour obtenir un diplôme universitaire et que les autorités de la colonie devraient finalement l'aider dans son projet »¹⁷.

2/ Les limites du projet colonial

Le développement de l'éducation supérieure dans les colonies répond à l'affirmation des ambitions sociales et politiques des populations indigènes qui sont intégrées dans le projet colonial de l'après-guerre. La finalité des formations métropolitaines est de favoriser l'émergence d'une élite africaine. Mais la manière dont ces programmes sont mis en œuvre au Kenya ne permet pas de répondre à ces objectifs. En effet, les grands oubliés de ces programmes sont les étudiants eux-mêmes, puisque leurs désirs ne sont jamais pris en considération. Alors que Londres conçoit ces formations comme un outil de modernisation et de développement des colonies, Nairobi cherche à les faire tenir dans sa vision étriquée de la société coloniale. L'opposition qui apparaît entre les responsables coloniaux et le directeur

¹⁵ ANK, Nairobi. ED/1/2538. Lettre du chef de district à Keith le 20 janvier 1950.

¹⁶ ANK, Nairobi. ED/1/2538. Rapport de E. Ross, l'officier de liaison au Kenya, le 23 janvier 1950.

¹⁷ ANK, Nairobi. ED/1/2538. Lettre de J. L. Keith à E. Davies le 23 mars 1950. Texte original : "But he persists in the idea that he is doing the right thing by carrying out with studies for a degree and that the Kenya authorities ought to help him to this end".

des étudiants coloniaux sur l'attitude à adopter à l'égard des étudiants frondeurs illustre ce clivage.

a/ Les ambitions frustrées des étudiants

Le directeur des étudiants coloniaux reproche aux responsables de la colonie de ne pas prendre en considération les aspirations des étudiants. L'exemple de Timothy Kagondou illustre les dérives d'un processus de sélection qui a perdu de vue la finalité même de ces programmes :

« Mon propre avis est que si Kagondou avait été interrogé par un comité de sélection compétent, il serait apparu de manière claire qu'il n'était pas vraiment fait pour suivre des études à l'étranger, dans la mesure où c'est un homme d'une intelligence limitée, aux idées préconçues et, d'une manière plus générale, peu à même de tirer profit d'études et d'une expérience de vie à l'étranger. Mes collègues partagent ces impressions »¹⁸.

Mais le département d'éducation du Kenya s'est montré par la suite extrêmement maladroit vis-à-vis de cet étudiant. En 1949, alors que les études de Kagondou à l'Institut d'éducation se déroulent bien, celui-ci adresse une demande pour pouvoir préparer un diplôme universitaire. Celle-ci est rejetée sans aucune explication satisfaisante. Si les étudiants changent d'orientation une fois en Grande-Bretagne, c'est que les formations qui leur sont proposées ne leur conviennent pas :

« J'ai le vif sentiment que les Africains qui ont reçu une bonne éducation secondaire et qui sont encore suffisamment jeunes pour pouvoir entrer dans une université britannique ne doivent pas être envoyés ici pour suivre d'autres formations que celles qui débouchent sur des diplômes universitaires, sauf dans des cas très exceptionnels. Les événements de ces dernières années abondent dans ce sens. Lorsqu'une telle personne est envoyée à l'Institut pour obtenir le certificat professionnel, il prépare l'examen d'entrée dans les universités britanniques pendant son temps libre et demande ensuite une extension de sa bourse. Si celle-ci ne lui est pas accordée, il y a de fortes chances pour qu'il rentre dans la colonie amer et déçu »¹⁹.

¹⁸ ANK, Nairobi. ED/1/2536. Lettre de J. L. Keith à E. Davies, le 18 février 1950. Texte original : "My own impression is that if Kagondou had been interviewed by a competent selection committee it would have been apparent that he was not really suited for study overseas, as he is a man of limited intelligence, set views and generally unlikely to benefit from studies and life overseas. This impression is shared by my colleagues".

¹⁹ ANK, Nairobi. ED/1/2743. Note de J.L. Keith le 2 janvier 1949. Texte original : "I feel strongly that Africans who have reached a good standard of secondary education and are still young enough to enter a United Kingdom university should not be sent over here to take courses other than degree courses, except in very special circumstances. Events of the past years have subscribed to this view. When such a lad is sent to the Institute to take the professional certificate course, he obtains a university entrance qualification in his spare time, and then applies for extension of his scholarship. If the extension is not granted, there is very likelihood of his returning to the Colony embittered and disgruntled".

b/ Un projet de formation dénaturé

La formation des enseignants africains doit permettre d'étendre le système éducatif tel qu'il existe déjà dans la colonie. Il ne s'agit pas de former des enseignants à la pointe de l'innovation pédagogique, qui risquent de porter ombrage à leurs collègues européens. Mais J. L. Keith recommande cependant aux étudiants africains de compléter leur formation par le diplôme de l'Institut d'éducation de Londres, afin de valoriser leurs acquis universitaires :

« Cette formation leur permettrait d'entrer en contact avec les méthodes d'enseignement les plus modernes tout en donnant à leurs études un caractère pratique appréciable après plusieurs années de théorie »²⁰.

Le directeur de l'éducation du Kenya considère que cette année supplémentaire est inutile puisque la majorité des étudiants sélectionnés a déjà le diplôme d'éducation de Makerere. Il balaye également l'argument pédagogique :

« Ces idées nouvelles ne correspondent peut être pas exactement à ce que l'on attend d'eux au Kenya »²¹.

S'ils le souhaitent, ils peuvent suivre cette formation à leurs frais. Mais seuls sont admis à l'Institut ceux qui sont intégrés dans des programmes de formation. Pour les étudiants, la principale question est de savoir s'ils peuvent se lancer dans cette formation dans le cadre de leur bourse ou demander une extension pour la préparer. Dans le cas contraire, il faut que cela leur soit clairement notifié pour éviter les malentendus et les déconvenues. Il est tout à fait regrettable que des étudiants, qui ont par ailleurs très bien réussi leur diplôme universitaire et effectué un séjour irréprochable en Grande-Bretagne, gâchent leur dossier par une inutile insistance à préparer ce diplôme²². En dépit des arguments de Keith, le gouvernement colonial décourage ces formations. C'est ce que souligne le tableau suivant :

²⁰ ANK, Nairobi. ED/1/2743. Note de J.L. Keith le 2 janvier 1949. Texte original : "The course would put them in touch with the most modern teaching practice and would give a valuable practical emphasis after the years of theory".

²¹ ANK, Nairobi. ED/1/2743. Réponse du secrétaire de la colonie. Texte original : "These fresh ideas might not always be exactly what was wanted of them in Kenya".

²² ANK, Nairobi. ED/1/2297. Rapport de l'officier de liaison, octobre 1953.

**Tableau 17 : Étudiants africains du Kenya à
l'Institut d'éducation de Londres
entre 1945 et 1955**

Dates	Kenya	Ouganda	Nigéria
1945	0	1	10
1946	2	0	16
1947	6	2	21
1948	5	4	21
1949	2	3	23
1950	1	2	20
1951	0	1	36
1952	2	1	37
1953	2	1	45
1954	0	3	55
1955	2	7	59
Total	22	25	343

Source : archives de l'Institut d'éducation de Londres.

Le rôle assigné aux institutions scolaires fréquentées par les Africains est de prolonger l'ordre social existant ; les nouvelles formations des enseignants ne doivent donc pas le perturber ou le modifier. C'est pour cette même raison que certaines formations, comme les sciences vétérinaires, les études d'ingénieur ou encore la médecine, traditionnellement réservées aux Européens et aux Indiens, ne sont pas encouragées. Les études de droit rentrent également dans cette catégorie. Mais cette dernière filière comporte des particularités car elle est également porteuse d'un projet politique.

C/ Les ambitions politiques des étudiants coloniaux : les études de droit

Les grandes figures de la lutte anti-coloniale, comme le Mahatma Gandhi ou Nelson Mandela, sont des juristes de formation. Les études de droit sont indissociables de l'affirmation des ambitions politiques des Africains. C'est en effet une manière de contester la domination des Européens. Mais au Kenya les enjeux politiques de ces formations ont également une dimension sociale. Les postes de juriste sont en effet réservés aux Européens et aux Indiens. L'irruption de ces formations « interdites » aux Africains donne une dimension politique aux stratégies d'éducation des étudiants kenyans.

1/ Le développement des études de droit dans les colonies

Entre 1943 et 1949, le nombre d'étudiants coloniaux inscrits en droit en Grande-Bretagne est passé de 82 à plus de 600. Les responsables du *Colonial Office* et le *Council of Legal*

Education se penchent sur les problèmes générés par un tel engouement. Les membres du barreau britannique s'inquiètent notamment du fait que ces avocats des colonies vont exercer leur profession dans des conditions très différentes de leur formation et surtout en dehors de tout contrôle des autres membres de la profession. Plusieurs mesures sont prises pour renforcer les liens entre les étudiants et les territoires coloniaux²³.

En 1951, les personnes qui résident hors de Grande-Bretagne peuvent effectuer quatre trimestres *in absentia* sur douze avant d'être appelés au barreau. Cette mesure permet aux étudiants de commencer leurs études sur place en suivant par exemple des cours par correspondance. Ils peuvent également effectuer leur stage pratique dans les colonies. Les étudiants coloniaux avaient en effet beaucoup de difficultés à se faire accepter dans des cabinets britanniques en raison de leur couleur²⁴. Dans la mesure où ces formations existent malgré tout en Grande-Bretagne, il est normal que ces étudiants reçoivent la même attention que les autres. L'absence de contacts avec ces étudiants en droit préoccupe J. L. Keith et, en 1953, il obtient du *Council of Legal Education* un renforcement de leur supervision. Un membre du barreau exercera la responsabilité de tuteur à l'égard des étudiants dont il suit les progrès académiques. Les gouvernements coloniaux qui offrent des bourses à des Africains auront ainsi la garantie que leurs étudiants sont bien encadrés²⁵. La situation est très variable d'une colonie à l'autre dans ce domaine.

Il n'existe pas, en Afrique de l'Est, de barreau local car il n'y a pas d'avocats dans les cours de justice indigènes et cette mesure n'est pas prête d'être abrogée. Dans la mesure où elles ne correspondent à aucune profession accessible à des Africains, les formations juridiques ne sont donc pas encouragées dans cette région. Faute de pouvoir empêcher les étudiants de s'engager dans cette voie, les gouvernements d'Afrique de l'Est préfèrent les orienter vers une formation britannique en leur accordant une bourse²⁶. Mais à la différence de ses voisins, le gouvernement kenyan se montre déterminé dans la préservation de ces barrières raciales. Cinq demandes de bourses formulées en mai 1950 sont ainsi rejetées par le comité de sélection²⁷ qui avait accordé cinq bourses à de jeunes Européens quelques mois auparavant. Mais cela n'empêche pas certains étudiants de profiter de leur bourse pour s'inscrire en droit une fois qu'ils sont en Grande-Bretagne²⁸. Les trois premiers Kenyans à se

²³ PRO, Londres. CO/876/117. *Welfare of Bar students*, 1951.

²⁴ PRO, Londres. CO/876/118. *Welfare of bar students*, 1950-1952.

²⁵ ANK, Nairobi. ED/1/2985. Note du secrétariat d'État le 23 juillet 1953.

²⁶ ANK, Nairobi. ED/1/2985. Note du délégué aux affaires sociales le 5 juillet 1950.

²⁷ ANK, Nairobi. ED/1/2985. Note du 16 mai 1950.

²⁸ Pour entrer dans l'une des quatre écoles de droit de Londres (de *Lincoln's Inn*, *Middle Temple*, *Inner Temple*, *Gray's Inn*), les étudiants doivent être munis de recommandation et disposer de ressources suffisantes pour s'acquitter des droits d'inscription qui varient entre 144 et 184 £.

lancer dans une telle entreprise sont Clément Argwings-Khodek, bientôt suivi de Charles Njonjo et de Webungo Akatsa²⁹.

2/ Les étudiants kenyans et les formations juridiques

L'attitude des responsables coloniaux à l'égard de ces premiers juristes est ambiguë. Ils ne souhaitent pas s'aliéner ces étudiants qui ne manqueront pas de jouer un rôle important dans la colonie à leur retour. Mais ils ne peuvent pas non plus encourager des formations qui vont à l'encontre du projet social et politique de la colonie. Les responsables coloniaux font alors preuve de pragmatisme. Conscient des enjeux politiques que représentent de telles formations, le gouvernement finit par accorder des bourses à des étudiants africains pour faire des études de droit à partir de 1953³⁰. Cette nouvelle concession faite aux programmes métropolitains répond à la pression directement exercée par les premiers étudiants en droit du Kenya.

Les trois étudiants kenyans qui se lancent dans des formations juridiques, au début des années 1950, manifestent très tôt une certaine ambition et une certaine indépendance à l'égard de leurs études. Clément Argwings-Kodhek, originaire de l'ouest du Kenya, a obtenu une bourse du gouvernement pour préparer un diplôme de sciences sociales à l'université du pays de Galles, à Cardiff en 1947. Dès le début de ses études en Grande-Bretagne, il s'est fait remarquer par ses ambitions politiques et ses qualités d'orateur :

« Argwings est l'un de ceux dont on peut craindre qu'il ne devienne un politicien aigri et le responsable des affaires coloniales de la région de Cardiff m'a dit que son attitude s'était dégradée depuis son arrivée ici »³¹.

Dans ce contexte, la décision d'Argwings-Khodek de suivre des études de droit appelle la vigilance des autorités coloniales³². Pour éviter de le braquer, elles préfèrent adopter une attitude conciliante. A son arrivée en Grande-Bretagne, Argwings-Khodek décide de préparer une licence de lettres. Il ne s'inscrit en droit que l'année suivante, en 1948, contre l'avis du directeur des étudiants coloniaux. Il va même jusqu'à demander une bourse supplémentaire de 200 £ pour commencer ces études, mais cela lui est refusé. Argwings-Khodek raconte partout qu'il étudie le droit contre l'avis des responsables coloniaux. Il explique notamment cela dans

²⁹ ANK, Nairobi. ED/1/2985. Note du gouverneur sur les étudiants en droit en Grande-Bretagne, 13 mai 1950.

³⁰ Entretien avec Kiktili Mwendwa, le 18 janvier 2001, Nairobi (bureau).

³¹ ANK, Nairobi. ED/1/2897. Extrait du rapport de l'officier de liaison, 1949. Texte original : "Argwings is one of those whom it might be feared that he would become a disgruntled politician and the colonial area officer in Cardiff tells me that he has deteriorated since being there".

³² ANK, Nairobi. ED/1/2897. Lettre du directeur de l'éducation au secrétaire en chef le 2 mars 1949.

une lettre adressée à l'*East African Standard*. Dans ces conditions, le comité de sélection lui accorde une prolongation de bourse de six mois qui lui permet de terminer son cursus de droit.

Le parcours de Charles Njonjo est assez similaire, bien que l'attitude des autorités coloniales à son égard soit dictée par des motivations différentes. Pour le pouvoir colonial, le principal enjeu est de préserver et de consolider ses appuis avec les milieux africains. Charles Njonjo est le fils du chef suprême de la province centrale. Son éducation supérieure permet de faire le lien entre les milieux traditionnels incarnés par son père et la modernité du fils. C'est dans cette perspective que ses études sont encouragées par les responsables coloniaux, même si elles sortent des cadres initialement prévus.

Charles Njonjo a obtenu une bourse pour suivre des études d'administration publique en Grande-Bretagne après un premier cycle d'études en anthropologie et en droit à Fort Hare, en Afrique du Sud. Il prépare un diplôme d'administration publique à l'université d'Exeter. Mais cette formation ne lui plaît pas³³. Grâce à ses soutiens et notamment à l'intervention de Margery Perham³⁴, il est transféré à la *London School of Economics* (LSE) de Londres pour préparer le *Colonial Social Science Certificate*³⁵. Cette formation en économie et sciences politiques, réservée aux étudiants coloniaux, comporte trois mois de stage pratique³⁶. Cette formation doit lui permettre d'occuper un poste de responsabilité dans un LNC ou de devenir un *Assistant District Officer*. Mais Charles Njonjo veut devenir commissaire de district, il refuse donc de rentrer en octobre 1949 et reste en Grande-Bretagne pour commencer des études de droit³⁷. Les responsables coloniaux le laissent poursuivre ses études, pour lesquelles il obtient même une nouvelle bourse³⁸. En fonction de ses résultats et de ses nouveaux projets, ils pourront envisager une nouvelle proposition de poste³⁹.

Le gouvernement se montre plus ferme à l'égard du troisième étudiant kenyan, Webungo Akatsa, un Luyha du Nyanza. Après avoir étudié à l'*Alliance High School* puis à Makerere, il enseigne pendant huit ans à l'école de Maseno avant d'obtenir une bourse du gouvernement en 1947 pour préparer le diplôme de l'Institut d'éducation de Londres. Celle-ci est prolongée en 1948 pour lui permettre de faire une licence à l'université de Hull. En janvier 1950, W. Akatsa s'inscrit en droit sans demander d'autorisation au responsable des étudiants

³³ Entretien avec Charles Njonjo, le 18 janvier 1999, à Nairobi. Charles Njonjo écrit à Margery Perham depuis Londres, le 23 septembre 1946, pour lui demander des conseils dans le choix des ses études par l'intermédiaire d'E. Mathu.

³⁴ Rhodes House Mss. Brit. Emp. s. 468/434/1. Lettre de E. Mathu à Margery Perham le 25 août 1946.

³⁵ ANK, Nairobi. ED/1/2297. Rapport de l'officier de liaison du Kenya le 1^{er} octobre 1949.

³⁶ ANK, Nairobi. ED/3/3161. Circulaire du 13 décembre 1950.

³⁷ PRO, Londres. CO/537/4270. Rapport de l'officier de liaison, mars 1949, p. 5.

³⁸ ANK, Nairobi. ED/1/2297. Rapport de l'officier de liaison, le 29 mars 1950.

³⁹ ANK, Nairobi. ED/3/3100. Réunion du comité de sélection des bourses gouvernementales, le 5 janvier 1951.

coloniaux en Grande-Bretagne⁴⁰. Même si le jeune homme réaffirme son intention de rentrer enseigner au Kenya une fois ses examens terminés, le directeur de l'éducation du Kenya demande que des mesures fermes soient prises pour le faire renoncer à ses études de droit :

*« Vous devez lui dire : « démissionne de Lincoln ou bien ta bourse sera suspendue immédiatement ». Cela doit être dit maintenant. Autrement il va rester jusqu'à la fin de sa bourse et ensuite il va s'accrocher à nous. C'est une question très sérieuse et très urgente »*⁴¹.

Il rentre effectivement dans la colonie après avoir obtenu son diplôme à Hull en 1951 termine ses études de droit par correspondance⁴².

L'attitude de ces étudiants oblige donc les responsables coloniaux à prendre en considération les ambitions sociales et politiques des étudiants dans leur appréciation des formations des Africains.

III/ Le désir d'éducation des Africains contre les stratégies des responsables coloniaux

Le désir d'éducation des Africains se dresse en travers du projet politique des autorités coloniales. Dans le contexte particulier du Kenya, les ambitions politiques et sociales se confondent. L'objectif est le même pour la population africaine de la colonie : trouver sa place dans une société coloniale qui la marginalise. Sa réalisation devient un enjeu social essentiel au lendemain de la guerre pour contrecarrer une pression coloniale de plus en plus forte. L'éducation ne concentre alors pas seulement les espoirs des étudiants, elle porte les espérances de tout un groupe. Face à l'obstination du gouvernement colonial, c'est le groupe dans toutes ces formes d'expression (famille, clan, organisation politique, assemblée locale) qui se mobilise pour élargir les opportunités d'éducation supérieure en dehors des programmes métropolitains étriés.

⁴⁰ ANK, Nairobi. ED/1/2869. Lettre de Norman Larby, directeur de l'éducation, à Eric Davies, CNC, le 19 septembre 1950.

⁴¹ ANK, Nairobi. ED/1/2869. Lettre de Norman à Davies au secrétariat, le 4 octobre 1950. Texte original : "You must say "withdraw from Lincolns Inns or your bursary will stop forthwith". It must be said now. Otherwise he will go on with his bursary until it is time expired and he will then seal (??) his fingers at us. I believe this is very serious and very urgent".

⁴² ANK, Nairobi. ED/1/2869. Lettre du N. Larby à J. Keith, le 15 janvier 1951.

A/ Les ambitions éducatives africaines face aux stratégies du pouvoir colonial

1/ Une question d'honneur

L'attitude de certains étudiants africains du Kenya révèle la profondeur des enjeux sociaux de ces formations. L'éducation et les études supérieures portent les espérances de tout le groupe, qui a d'ailleurs parfois participé au financement de ces études. Mais au-delà du simple aspect matériel, la réussite d'un étudiant est pratiquement une obligation morale à l'égard de sa communauté. Bien souvent, ce n'est pas seulement sa propre ambition mais ce lien symbolique qui pousse un étudiant à se lancer dans des études universitaires contre l'avis des responsables coloniaux ou à repasser plusieurs fois un examen pour ne pas rentrer bredouille. Les étudiants ne redoutent pas l'échec, mais la honte que celui-ci génère. Rentrer sans le diplôme attendu, c'est s'exposer à cette honte qui ferait de lui un paria dans sa propre société. L'échec est en effet la trahison des espoirs du groupe et son châtiment est la honte.

Cette dimension de l'éducation échappe aux fonctionnaires européens. Ceux-ci fustigent la détermination des étudiants qu'ils assimilent à de l'obstination :

« Ils redoutent la confrontation avec leurs amis et leurs relations ; ils redoutent la confrontation avec leurs camarades africains. Ils ont eu l'opportunité de prouver que les Africains aussi étaient capables de réaliser de telles choses, mais ils ont échoué »⁴³.

Le regard superficiel que les responsables coloniaux ont sur l'éducation des Africains ne leur permet pas de comprendre leurs motivations profondes. Le cas d'Alexandre Getao, qui refuse de rentrer après plusieurs échecs à ses examens, illustre cette incompréhension fondamentale. Après deux échecs successifs à son examen intermédiaire de licence, cet étudiant de l'université de Leicester doit renoncer à sa bourse en 1949 et rentrer au Kenya⁴⁴. Mais le père du jeune homme, le révérend Musa Githau, intervient auprès des autorités ecclésiastiques de la colonie pour que le gouvernement accorde une nouvelle chance à son fils⁴⁵ :

⁴³ ANK, Nairobi. ED/1/2297. Rapport de l'officier de liaison, octobre 1953. Texte original : "They are afraid to face their friends and relations ; they are afraid to face their fellow Africans. They have had the chance to show that Africans also can do these things and they have failed".

⁴⁴ ANK, Nairobi. ED/1/2737. Lettre du directeur de l'éducation à A. Getao le, 26 septembre 1950.

⁴⁵ ANK, Nairobi. ED/1/2737/7. Lettre du révérend Scottt Dickson, le 7 novembre 1950.

« Il est extrêmement difficile de convaincre un père africain que son fils a atteint sa limite intellectuelle et les pères africains, qui sont nos vieux amis, ont besoin d'être ménagés si on ne veut pas qu'ils deviennent aigris »⁴⁶.

C'est au nom de cette « amitié » qu'Alexander Getao est autorisé à se présenter une troisième fois, en novembre 1951, à ses examens intermédiaires, auxquels il échoue à nouveau. J. L. Keith essaye alors de le convaincre de rentrer :

« Vous devriez accepter d'avalier l'amère pilule de l'échec à cet examen et dans l'obtention de ce diplôme universitaire, vous feriez mieux de vous décider à rentrer au Kenya pour aider vos élèves à leur tour grâce au savoir que vous avez acquis à Makerere et à Leicester »⁴⁷.

S'il souhaite vraiment continuer, le directeur des étudiants coloniaux lui conseille de préparer le diplôme d'éducation de l'université d'Oxford qui est plus accessible. Mais il a tout intérêt à rentrer car ce diplôme supplémentaire ne sera pas valorisé professionnellement ni financièrement puisqu'il a déjà obtenu le diplôme d'éducation de Makerere⁴⁸. La honte de retourner au Kenya sans avoir réussi ses études explique la détermination de Getao à réussir coûte que coûte⁴⁹. Il trouve du travail dans une entreprise de chaussures qui lui permet de payer ses cours du soir à la *Technical School*⁵⁰. Il réussit ses examens intermédiaires à la fin de l'année 1951 et rentre au Kenya en février 1952. Même s'il n'est pas allé jusqu'au bout de sa licence, il ne rentre pas sur un échec.

2/ L'aveuglement des responsables coloniaux

Les motivations des étudiants africains semblent complètement échapper aux responsables coloniaux. Au lieu d'adapter les programmes de formation aux ambitions de ces étudiants, ils s'interrogent sur la manière de resserrer leur contrôle sur eux afin de ne pas perturber l'ordre colonial. Les mesures adoptées portent alors sur la nature des filières et sur la personnalité des candidats.

⁴⁶ ANK, Nairobi. ED/1/2737. Note du révérend Scott Dickson, janvier 1951. Texte original : "It's extremely difficult to persuade an African father that his son has reached his educational ceiling and Africans fathers who are old friends required very tactful handling if they are not become disgruntled".

⁴⁷ ANK, Nairobi. ED/1/2737. Lettre de J. L. Keith à A. Getao, le 18 janvier 1951. Texte original : "You should determine to swallow the bitter pill of failure in this particular exam and degree course and make up your mind to go back to Kenya to help your pupils in their turn with all the knowledge you have acquired in Makerere and Leicester".

⁴⁸ ANK, Nairobi. ED/1/2737. Lettre de J.L. Keith à A. Getao, le 25 janvier 1951.

⁴⁹ ANK, Nairobi. ED/1/2737. Commentaire de Carey Francis sur cet étudiant le 19 février 1951.

⁵⁰ Entretien avec Charles Njonjo, le 4 février 1999, à Nairobi (domicile).

L'indépendance que certains étudiants manifestent à l'égard de leurs études menace les stratégies de formation des autorités coloniales :

« Nous devons être fermes sur ces questions, sinon jamais personne ne reviendra avec les qualifications pour lesquelles nous les avons envoyés en Grande-Bretagne »⁵¹.

Afin de lutter contre ces dérives, un certain nombre de mesures sont adoptées par le comité de sélection en 1950. Le billet de retour des étudiants est valable pendant les six mois qui suivent la fin de la bourse. Par ailleurs, les obligations des boursiers pendant leur séjour en Grande-Bretagne et les conditions d'attribution des bourses leur sont précisées et font l'objet d'une déclaration écrite. Enfin, les étudiants ne sont plus envoyés en Grande-Bretagne que pour suivre des formations universitaires de trois années :

« Je pense que nous sommes tous d'accord pour dire que ces formations courtes ne servent qu'à ouvrir l'appétit des étudiants africains qui poursuivent leurs études en Grande-Bretagne, tout particulièrement lorsqu'ils ont pour objectif l'acquisition d'un diplôme universitaire, qu'ils considèrent, avec raison, comme la condition sine qua non pour accéder à de plus hauts postes dans la colonie. Beaucoup d'étudiants ont abandonné les formations courtes qui avaient été prévues pour eux pour cette raison. Cette attitude leur a été nuisible comme elle est nuisible au respect de la discipline »⁵².

Compte tenu des enjeux sociaux et politiques que représentent ces formations à l'étranger, le comité de sélection décide d'accorder une plus grande attention à la personnalité des candidats. Les autorités coloniales semblent rechercher un étudiant africain type qui a suffisamment bien intégré les cadres et les préceptes coloniaux pour ne pas les contester. Elles ont conscience des problèmes que risquent de poser la réintégration des étudiants africains. Après une expérience dans un pays en grande partie libéré des préjugés raciaux, et auréolés de leurs nouveaux diplômes, ils devront accepter un ordre colonial figé dans lequel ils sont marginalisés.

⁵¹ ANK, Nairobi. ED/1/2869. Lettre du directeur de l'éducation au secrétariat, le 19 septembre 1950. Texte original : "We must be firm, or we shall never get anyone trained for the purpose for which we have sent them home".

⁵² ANK, Nairobi. ED/1/2534. Note du secrétaire de la colonie, le 1er mai 1950. Texte original: "I think we are all agreed now that theses short courses only serve to whet the appetite of African students at home for further study, in particular with a view to obtaining a degree, which they consider, with some justification, to be a sine qua non to promotion to the higher ranks of the service. Many students have broken away from shorter courses of study arranged for them for this reason. This is bad for them and bad for discipline".

Mais les responsables coloniaux prennent le problème à l'envers. Au lieu de faire évoluer les cadres de la société coloniale pour donner une place à ces Africains éduqués, ils recherchent ceux qui pourront le mieux s'adapter à cet ordre :

« Comme vous le savez, nous sommes très préoccupés par les résultats des tentatives que nous avons jusque-là menées pour permettre à des Africains de poursuivre leurs études en Grande-Bretagne. Le fait est qu'une proportion importante de garçons partis en Grande-Bretagne sont revenus mécontents. C'est la raison pour laquelle il est absolument nécessaire de prendre en compte cet aspect en sélectionnant les candidats, afin d'essayer, dans la mesure du possible, d'écarter ceux qui, pour une raison ou une autre, ne seraient pas capables de supporter la pression que représente un séjour en Grande-Bretagne »⁵³.

Mais pour évaluer la personnalité des candidats, les membres du comité de sélection s'en remettent aux témoignages confidentiels de leurs employeurs ou de leurs anciens professeurs. Certains étudiants semblent allier les différentes qualités requises. C'est notamment le cas de John Tombo Mbaei, qui est candidat à une bourse du gouvernement. Le directeur de l'école Masaï où il enseigne écrit à son sujet :

« C'est un chrétien qui a saisi de manière intelligente les implications de sa foi tout en les acceptant avec joie. Je suis sincèrement convaincu qu'il ne sera jamais malhonnête ni négligeant dans son travail ou tout autre chose sinon serviable envers tous ceux qui rechercheront son aide (...) Bien qu'il connaisse parfaitement la question du conflit racial en Afrique de l'Est, je n'ai jamais trouvé chez lui aucune trace de rancœur (...) En fait, je devrais préciser que son attitude à l'égard des Européens est peu commune pour un homme de son espèce, dans la mesure où il est parfaitement aimable sans être jamais servile ni content de lui »⁵⁴.

⁵³ ANK, Nairobi. ED/1/2532. Note du comité de sélection, le 12 novembre 1949. Texte original : "As you know, we are all very much worried about the results of so far of our attempts to give further education to Africans in England and the fact is that a large percentage of the boys sent overseas have come back disgruntled. It is therefore, very necessary for us to pay strict attention to this aspect in selecting candidates, and to try as far as possible to weed out those who, for one reason or another, may find it impossible to stand up to the severe strain to which a period in England subjects them".

⁵⁴ ANK, Nairobi. ED/3/67. Note du principal de l'école Masaï, R. Young, à propos de la candidature de John Tombo ole Mbaei à une bourse du Colonial Development and Welfare Scheme, le 3 octobre 1950. Voir texte en annexe, p. 460 et sa lettre de motivation, p. 459. Texte original : "He is a Christian who has grappled intelligently with the implications of his Faith, and accepted them gladly. I am firmly convinced that he would never be dishonest, slipshod in his work, or ever anything but helpful to those who sought his aid. Although he appreciates clearly the problem of racial conflict in East African, I have never found in him any trace of rancour. (...) Indeed I should say that his attitude to Europeans is unusual in a man of his attainments, since he is perfectly friendly without being servile or self opinionated".

Le directeur du *British Council*, à propos de John Mwangi candidat à une bourse d'études en Grande-Bretagne, insiste également sur ce point :

« Beaucoup d'Africains éduqués souffrent d'un complexe d'infériorité et ils sont, parfois de manière inattendue, énervés par leur crainte d'être infantilisés ou méprisés. M. Mwangi n'est pas complètement affranchi de ce trait de caractère mais je pense que, dans l'ensemble, il a une perception claire et peu commune des difficultés des relations interraciales et il est capable de devenir un membre important de la communauté »⁵⁵.

En revanche ceux qui ne se conforment pas à ce modèle social colonial sont écartés de la sélection comme dans le cas d'Issac Hunja Joahan, le fils d'un pasteur de l'église presbytérienne écossaise qui vit en concubinage⁵⁶.

Les membres du comité de sélection ne veulent prendre aucun risque dans le choix des candidats. Lorsque les rapports ne sont pas concordants, ils choisissent la prudence en écartant la candidature. Par exemple, le doyen de Makerere émet des réserves sur la candidature de E. Andere, un enseignant de Maseno qui a étudié en Ouganda entre 1938 et 1940 et qu'il n'a donc pas connu :

« Je ne pense pas être en mesure d'exprimer une opinion sur le fait qu'il doive ou non être envoyé à l'étranger pour poursuivre des études, mais peut-être que s'il allait dans le bon collège (par exemple, un des petits collèges de province où il rencontrerait les bonnes personnes et où il recevrait une attention personnalisée) cela lui serait d'un réel secours. S'il va à Londres ou bien dans l'une de ces autres universités où les rencontres qu'il fera sont plus qu'incertaines, je crois que je craindrais le pire »⁵⁷.

Cette appréciation très générale, mais qui laisse planer le doute sur la capacité d'adaptation du candidat, l'emporte contre la chaleureuse recommandation du directeur de Maseno qui connaît bien E. Andere. Le candidat enseigne l'anglais et la géographie depuis neuf ans dans son établissement. Des études complémentaires en Grande-Bretagne lui permettraient, soit de prendre la tête d'une école intermédiaire, soit de rejoindre le personnel

⁵⁵ ANK, Nairobi. ED/3/67. Lettre de recommandation de Richard Frost, directeur du BC, à propos de John Mwangi le 18 janvier 1951. Texte original : "Many Africans of the educated class suffer from sense of inferiority and are sometimes unexpectedly roused by their fear of being patronised or slighted. Mr Mwangi is not altogether free from this trait, but I think that on the whole he has an unusually clear perception of the difficulties of interracial relations and is capable of becoming a valuable member of the community".

⁵⁶ ANK, Nairobi. ED/1/2532. Lettre du 15 novembre 1949 du directeur de l'école gouvernementale de Machakos à propos de Johana.

⁵⁷ ANK, Nairobi. ED/3/3187. Lettre confidentielle du doyen de Makerere à propos de E. Andere, le 23 octobre 1949. Texte original : "I don't feel I am in a position to express an opinion as to whether he should be sent overseas for further education or not ; but perhaps if he were sent to the right college (i-e to one of the smaller provincial ones where would meet the right people and receive some individual attention) it would be a real help to him. If he goes to London or some of the other Universities where the influences he would come up against are more uncertain, I think I would fear the worst".

confirmé de Maseno ou d'une autre école secondaire⁵⁸. Mais le jeune homme n'obtient pas de bourse.

B/ La détermination de la jeunesse africaine

En 1945, quinze étudiants de l'*Alliance High School* terminent leurs études secondaires et passent avec succès le *Cambridge School Certificate*. Dans le meilleur des cas, certains d'entre eux poursuivront leurs études à l'étranger grâce à une bourse après être passés par Makerere puis avoir servi le gouvernement pendant quelques années. Mais ces jeunes gens qui terminent leurs études secondaires au moment où les changements politiques et sociaux s'accroissent rejettent ce modèle colonial. Ils souhaitent obtenir immédiatement une éducation de niveau universitaire pour participer aux mutations qui sont à l'œuvre. Puisque les programmes gouvernementaux de formation ne laissent aucune place à leurs ambitions, ces jeunes gens n'hésitent pas à satisfaire leur désir scolaire ailleurs qu'en Grande-Bretagne. Avant 1953, seules les études à l'étranger permettent d'obtenir des diplômes universitaires et le coût des études privées en Grande-Bretagne (voyage et frais de scolarité) est prohibitif. Dans la mesure où les individus, et surtout les communautés, sont prêts à payer, il est difficile voire impossible d'empêcher les étudiants de partir.

1/ Le désir d'éducation supérieure des étudiants de l'*Alliance High School*

Nous avons rencontré sept anciens étudiants qui sont sortis de l'*Alliance High School* en 1945. Tous ont suivi des études à l'étranger en dehors des circuits coloniaux. Leur récit et leur parcours permettent de saisir leur motivation.

A l'époque, seuls quatre Kenyans sont titulaires de diplômes universitaires. Il s'agit de E. Mathu, M. Koinange, J. Kenyatta et J. Mbuchucha. Tous les garçons qui quittent l'*Alliance* en 1945 souhaitent alors poursuivre leurs études à l'étranger, mais sans nécessairement se plier aux exigences coloniales :

« Ce groupe de 15 était très ambitieux. Un de nos professeurs était E. Mathu, le conseiller législatif désigné par le gouvernement. Et Koinange venait de rentrer au Kenya. Nous avions tous le sentiment que nous avions besoin d'une éducation universitaire. Tous, les 15 que nous étions »⁵⁹.

Parmi ces quinze étudiants, trois n'entrent pas à Makerere (J. Mungai, J. Gecau, L. Waiyaki). Parmi les onze autres qui entrent à Makerere, Julius Kiano abandonne dès la

⁵⁸ ANK, Nairobi. ED/3/3187. Lettre confidentielle du directeur de Maseno, le 23 novembre 1949.

⁵⁹ Entretien avec Julius Kiano, le 15 janvier 2001, Nairobi (bureau).

première année pour poursuivre ses études aux États-Unis. Trois autres continuent leurs études supérieures en Afrique du Sud après Makerere, sans passer par le service du gouvernement (Henry Mulli, Fred Mbathi et Kyale Mwenda). Enfin, deux étudiants obtiennent une bourse du *Colonial Development and Welfare Scheme* pour étudier en Grande-Bretagne après avoir effectué cinq ans de service pour le gouvernement colonial (M. Alala et N. Othieno). Parmi les six autres étudiants qui sont allés à Makerere, quatre ont formulé plusieurs demandes de bourse qui n'ont pas abouti. L'un des étudiants malheureux s'est présenté quatre fois.... Au total, neuf étudiants de cette promotion ont étudié en dehors de l'Afrique de l'Est et seuls deux d'entre eux ont suivi la voie officielle.

2/ Le rêve américain

Depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale, les étudiants africains rêvent d'étudier aux États-Unis. Le retour de Mbiyu Koinange en 1939 a prouvé qu'il était possible d'étudier dans ce pays. Ils savent que les collèges américains peuvent accorder des bourses⁶⁰. Par ailleurs, les étudiants de l'*Alliance High School* ont rencontré des soldats noirs américains pendant la guerre. La famille Koinange a notamment reçu ces soldats pour les fêtes de Noël. Pour certains, comme Julius Gecau qui étudie alors à l'AHS, cette rencontre a eu l'effet d'une révélation⁶¹. C'est la première fois qu'ils ont rencontré des Noirs s'exprimant aussi bien en Anglais que des Blancs. Ils prennent alors conscience que d'autres relations raciales sont possibles. Les États-Unis, vus du Kenya, semblent pouvoir leur permettre de réaliser leurs ambitions.

Les élèves de l'AHS s'informent alors des opportunités d'éducation aux États-Unis grâce aux journaux américains. Ils consultent aussi les bulletins d'information de l'Unesco et multiplient les lettres aux collèges et aux Églises pour obtenir des bourses⁶². C'est notamment ce qui permet à Julius Kiano de partir aux États-Unis au lendemain de la guerre.

Les parents de Julius Kiano n'ont pas les moyens de l'envoyer en Afrique du Sud pour préparer un diplôme universitaire. Il entre donc à Makerere. Mais pendant ces deux années d'études en Ouganda, il consacre toute son énergie à trouver une bourse dans un collège américain. Il en obtient une bourse pour la rentrée universitaire de 1948, au collège privé de *Pioneer business college*, Philadelphie. C'est ce petit collège noir lui permet de commencer des études américaines. Mais pour les États-Unis, le plus difficile n'est pas d'obtenir une

⁶⁰ Entretien avec Julius Kiano, le 15 janvier 2001, Nairobi (bureau).

⁶¹ Entretien avec Julius Gecau, le 19 janvier 1999, Nairobi (bureau).

⁶² Entretien avec James Mungai, le 17 janvier 2001, Nairobi (domicile).

bourse mais de financer le voyage. Julius Kiano a pu partir grâce à la générosité d'un riche kenyan, Louis Weciuma, transporteur à Muranga, qui a collecté l'argent nécessaire à son voyage⁶³. Initialement, cette somme devait permettre à un deuxième Kenyan, James Mungai, de partir. Mais il ne réussit à payer qu'un seul billet. Comme Kiano est originaire de Muranga, c'est lui qui part aux États-Unis.

James Mungai, qui ne peut pas étudier en Ouganda pour des raisons de santé, entretient une correspondance avec un jeune américain du Connecticut pendant ses années d'études à l'*Alliance High School*. Il lui demande des informations sur les possibilités d'études aux États-Unis et obtient une place à l'université de Yale. Mais, faute d'argent pour payer son voyage, Mungai doit renoncer provisoirement à son projet américain. Il commence ses études en Afrique du Sud⁶⁴.

3/ L'Afrique du Sud et l'Inde, des destinations moins onéreuses

Le coût du voyage aux États-Unis limite les possibilités d'études dans ce pays. Faute de moyens, les étudiants se tournent alors vers l'Afrique du Sud et l'Inde, après son indépendance en 1947. La proximité de ces deux pays et le coût relativement faible des études les rendent plus accessibles. Les stratégies mises en œuvre par les étudiants pour y étudier soulignent l'ampleur de leurs ambitions éducatives.

Kyale Mwendwa, qui termine un cursus de mathématiques à Makerere, souhaite poursuivre directement ses études à l'étranger plutôt que d'aller enseigner. Il aurait voulu étudier aux États-Unis ou en Grande-Bretagne pour rejoindre son frère Kitili. Mais faute d'argent, il doit se contenter de l'Afrique du Sud. En revanche, Lewis Kimani Waiyaki est l'un de ces privilégiés. Les revenus de son père, qui est employé au département judiciaire (il a un salaire de 357 £ par an), lui permettent d'aller étudier en Afrique du Sud dès la fin de ses études à l'*Alliance High School*⁶⁵. Le jeune Waiyaki veut devenir médecin. Comme le diplôme de Makerere n'est pas équivalent à celui des Européens, son oncle Eliud Mathu lui conseille d'étudier en Afrique du Sud. Pour d'autres, l'accès aux études supérieures relève de véritables stratégies qui peuvent s'inscrire sur plusieurs années.

Après avoir quitté l'*Alliance High School* en 1945, Julius Gecau enseigne dans une école indépendante. Il profite également des difficultés économiques de l'après-guerre pour s'enrichir grâce au marché noir. Il met notamment en place un petit trafic de sucre, alors

⁶³ Entretien avec Julius Kiano, le 15 janvier 2001, Nairobi (bureau)..

⁶⁴ Entretien avec James Mungai, le 17 janvier 2001, Nairobi (bureau).

⁶⁵ ANK, Nairobi. ED/3/2721.

rationné, qui lui permet de fabriquer la *changa*⁶⁶. Il complète ses économies en organisant une collecte de fonds auprès de sa famille et de son clan. En 1949, quatre ans après en avoir formé le projet, Julius Gecau est en mesure de partir étudier en Inde. Il avait d'abord envisagé de se rendre aux États-Unis, mais le coût du voyage l'a contraint à renoncer. Depuis son indépendance en 1947, l'Inde s'ouvre aux étudiants étrangers et notamment africains⁶⁷.

C/ La mobilisation des communautés dans le financement des études à l'étranger pour les étudiants africains.

La vive demande d'éducation supérieure qui s'exprime au Kenya est appuyée par les nouvelles instances politiques africaines. Dans le contexte socio-politique de la colonie, la formation supérieure devient une revendication politique. La mobilisation des communautés (clan, organisations politiques, assemblées locales) dans le financement et l'élargissement des opportunités éducatives exerce une pression directe sur le pouvoir colonial. La question éducative prend alors une autre dimension. Il ne s'agit plus seulement de gérer les ambitions individuelles d'une poignée d'étudiants. Les responsables coloniaux doivent réagir aux aspirations de l'ensemble du groupe, portées par leurs diverses formes de représentation. L'affirmation du désir d'éducation des populations africaines devient alors un élément structurant de la lutte politique contre le pouvoir colonial.

1/ La mobilisation des organisations politiques dans la province centrale

Les étudiants qui désirent étudier à l'étranger en dehors des circuits coloniaux doivent trouver eux-mêmes leur financement. Ils ont recours au *Harambee*⁶⁸ qui consiste à organiser une collecte de fonds parmi les membres de la communauté pour financer un projet précis. La mobilisation des organisations politiques de la province centrale et des assemblées locales du Nyanza donne une dimension plus politique à ces revendications éducatives.

L'élargissement des opportunités d'éducation supérieure pour les ressortissants africains de la colonie fait partie des revendications des associations politiques africaines. Il figure dans les différents mémorandums qu'elles ont adressés au sous-secrétaire d'État aux colonies en 1946. Les habitants de Kiambu réclament eux aussi davantage de bourses d'études attribuées sans considération raciale par un *African Deputy Director of Education*⁶⁹. Le mémorandum de

⁶⁶ Entretien avec Julius Gecau, le 19 janvier 1999, Nairobi (bureau). C'est une boisson alcoolisée à base de miel et de sucre réservée aux Africains dans le cadre de la législation sur l'alcool en vigueur dans la colonie.

⁶⁷ Voir en annexe, le document 18 p. 486.

⁶⁸ Le terme *Harambee* est popularisé après 1963, mais il existe des expressions équivalentes dans différentes langues : *Karambee* en kikuyu et *Kalambe* en kikamba, par exemple.

⁶⁹ PRO, Londres. CO 533/544/2. Pétition des habitants de Kiambu. p. 3.

l'*Akamba union* réclame davantage d'écoles secondaires dans les districts de Machakos et de Kitui, la création d'un *Teachers' College* et l'attribution de bourses d'études à l'étranger⁷⁰. Enfin, les représentants du district du South Kavirondo (Nyanza) demandent aussi de pouvoir envoyer leurs enfants étudier à l'étranger s'ils le souhaitent.

Mais ces organisations s'engagent aussi de manière concrète pour permettre aux jeunes gens de leur région d'effectuer des études à l'étranger. En 1947, l'*Akamba Union*⁷¹ organise une collecte pour financer les études de Henry Mulli et Frederick Mbithi, respectivement Kamba et Kikuyu. Ces deux jeunes gens, qui ont terminé leurs études à Makerere, sont admis à Fort Hare, en Afrique du Sud, pour préparer un diplôme universitaire⁷². Jomo Kenyatta participe à cette action qui permet de réunir une somme de 15 440 shillings, suffisante pour financer leur première année d'études⁷³.

Un an plus tard, l'*Akamba Union* réitère l'opération pour qu'ils puissent poursuivre leurs études. La réunion du 5 février 1949 est inaugurée par Jomo Kenyatta, et Mbiyu Koinange y assiste. Le directeur des services de renseignements de la colonie précise le rôle de Kenyatta dans cette rencontre :

*« Il est venu à cette réunion dans le seul but de contribuer financièrement au fonds destiné à aider les garçons originaires du pays Kamba qui étudient en Afrique du Sud. (...) Il a ensuite dit qu'il était odieux pour des populations riches comme les Kamba d'attendre et de voir revenir ces deux garçons par manque d'argent. Il a alors donné 100 sh. au président de l'Akamba Union et il a ajouté que si d'autres ici présents appréciaient les vertus de l'éducation, ils devaient aussi donner 100 sh. maintenant »*⁷⁴.

Les plus riches comme Kenyatta, Koinange et les chefs ont donné 100 sh. D'autres ont contribué plus modestement, en payant 50 sh. ou bien en donnant des produits. Onze bœufs, dix moutons, une chèvre, un poulet et des coqs ont été récoltés, ainsi qu'une somme de 2 155,70 sh. en liquide⁷⁵. Les deux garçons peuvent dès lors poursuivre leurs études en Afrique du Sud. Certaines associations, comme la *Kikuyu Central Association* s'efforcent d'envoyer des étudiants en Inde après 1947⁷⁶.

⁷⁰ PRO, Londres. CO 533/544/2. Pétition de l'*Akamba union*, p. 2.

⁷¹ Il s'agit de l'*Ikundo ya Mbaa-lili* qui est une affiliation de l'*Akamba Union* considérée comme une association politique agissant sous couvert d'activités de bienfaisance.

⁷² Entretien avec Henry Mulli, le 21 janvier 1999, Nairobi (domicile).

⁷³ ANK, Nairobi. ED/3/2721. Lettre du directeur de l'éducation au secrétariat du gouvernement, le 30 décembre 1947.

⁷⁴ ANK, Nairobi. ED/3/2721. Note du directeur des services de renseignements du Kenya le 14 février 1949. Texte original: "That he came to the meeting for one purpose only which was to contribute money towards a fund which was used to assist the Kamba school boys who were at present studying in South Africa (...) he went on to say that it was a disgrace for rich people like the Akamba to sit back and see the two school boys return home from lack of money. He then handed shs 100 to the president of the Akamba union and said that if there is any other person there who appreciates the value of education he should now contribute shs 100".

⁷⁵ *Ibid.*

⁷⁶ Entretien avec James Mungai, le 17 janvier 2001, Nairobi (domicile).

Le plus souvent, le financement des études à l'étranger est assuré par des initiatives privées soutenues par le clan du bénéficiaire. C'est le cas de Kilonzo Mwanza, originaire du pays Kamba, qui veut entreprendre des études en Afrique du Sud en 1949. Son père, propriétaire terrien, peut assumer une partie de ses frais. Le reste sera pris en charge par son clan. Il dispose d'un revenu de 4 000 sh. qui couvrent les cautions (1 600 sh.) et deux années d'études à Adams (1 020 sh.)⁷⁷

2/ Dans l'ouest, les LNC sont toujours sur le front

Depuis 1945, les membres des *Local Native Councils* (LNC) de l'ouest du Kenya n'ont cessé de réclamer au gouvernement de pouvoir financer des bourses d'études à l'étranger. Cette démarche s'inscrit dans le prolongement des initiatives scolaires qu'ils avaient déjà déployées dans les années 1930.

En 1946, le LNC du North Kavirondo (Nyanza) souhaite accorder une bourse de 150 £ pour les études d'Ibrahim Wabuti en Afrique du Sud. Toutefois le gouvernement s'y oppose. Ces organisations ne sont pas habilitées à financer des études à l'étranger⁷⁸. Malgré ce refus, les assemblées locales continuent de recevoir des demandes de bourse en 1947⁷⁹. Elles participent au financement des études des jeunes gens originaires de leur région en organisant des collectes de fonds.

En 1948, le chef Amatulla de Kimili organise une collecte en mobilisant l'*Abukusu Union* pour financer les études en Afrique du Sud de Henry Pius Masinde⁸⁰. Cette organisation remet la somme de 5 000 sh. au *Kimilili Location Council* pour payer les frais de scolarité de l'étudiant qui est admis au *Pius XII University College*, au Basutoland. Le responsable de l'éducation du district ne connaît pas cet établissement et il ne considère pas Henry Pius Masinde, qui a échoué à l'examen d'entrée de Makerere, comme un candidat valable. Mais dans la mesure où c'est le groupe qui paye et où les fonds sont suffisants, les responsables de la colonie ne s'opposent pas à son départ⁸¹. Le jeune homme rencontre des difficultés pendant ses études. Il quitte le Basutoland, où il ne se plaît pas, pour entrer à

⁷⁷ ANK, Nairobi. ED/3/2721. Lettre du directeur de l'éducation au secrétaire en chef de la colonie, le 8 février 1949.

⁷⁸ ANK, Nairobi. ED/1/2998. Lettre d'I. Wabuti le 21 avril 1950.

⁷⁹ ANK, Nairobi. DC/KMG/1/4/32. Lettre DC du North Kavirondo à Ohanga, le 19 septembre 1947.

⁸⁰ ANK, Nairobi. DC/KMG/1/4/32. Correspondance entre le responsable de l'éducation du Nyanza et le directeur de l'éducation, le 22 mai 1948. Il a préparé et obtenu son *Cambridge School Certificate* à *Tororo College* en Ouganda.

⁸¹ ANK, Nairobi. ED/3/2721 et DC/KMG/1/4/3/2. Correspondance entre le DC de Kakamega et le directeur de l'éducation les 13 octobre et 12 novembre 1948.

l'université du Cap le 16 mars 1949. L'université du Cap n'est pas un collège résidentiel. Masinde adresse alors une nouvelle demande d'aide au conseil de *Kimilili location*⁸².

Il justifie sa demande en invoquant son rôle de représentant de son groupe en Afrique du Sud :

« *Je dois vivre dans des conditions décentes pour ne pas faire honte à notre district et même au Kenya* »⁸³.

Le conseil accède à sa demande et finance les études de Masinde à l'université du Cap à partir de 1949. En 1949, le conseil de *Kimili Location* collecte également 7500 sh. pour envoyer Charles B. Wasige étudier à *St Stephen University College* en Inde⁸⁴.

3/ Une pression inédite sur les responsables coloniaux

a/ Des initiatives embarrassantes

La forte mobilisation des communautés africaines pour envoyer leurs compatriotes étudier à l'étranger déjoue les plans de formation du gouvernement colonial. Deux logiques radicalement opposées s'affrontent dans ce processus de formation. Alors que les autorités coloniales perçoivent la formation des Africains dans ses aspects strictement utilitaires, les Africains voient l'éducation supérieure comme une revendication sociale et politique essentielle. Or les responsables coloniaux ont conscience des enjeux politiques de ces formations. Il n'est pas question d'entraver inutilement les aspirations de la population africaine, cela risquerait de renforcer leur frustration et leur radicalisation. Dans ces conditions, les responsables coloniaux n'ont d'autre choix que de laisser se développer ces initiatives. Les efforts déployés par les fonctionnaires coloniaux pour essayer de les décourager se révèlent souvent vains.

Le directeur de l'éducation déplore le fait que ces formations indépendantes nuisent au développement des structures éducatives de la colonie. Le cas du district de Machakos illustre bien cette situation. L'école gouvernementale de Machakos a ouvert un troisième niveau de secondaire en 1948 et doit préparer ses élèves au *Cambridge School Certificate* en 1949. Mais la pénurie d'enseignants qualifiés compromet ces projets. Fred Mbithi est déjà parti en

⁸² ANK, Nairobi. PC/NZA/3/6/160. Télégramme du DC de la province du North Kavirondo, le 23 février 1949. Ses frais se répartissent de la manière suivante : 10 £ pour le gîte et le couvert, et chaque année 60 £ pour ses études (12 £ pour les livres et 48 £ de frais de scolarité). Pour faire face à ces nouvelles dépenses, il a besoin de 15 £ de plus par an.

⁸³ ANK, Nairobi. DC/KMG/1/4/3/2. Lettre de Masinde au DC de la province du North Kavirondo le 22 juin 1949. Texte original : *"I have to live decently not to ashamed our district and Kenya as a whole"*.

⁸⁴ ANK, Nairobi. DC/KMG/1/4/3/2. Correspondance entre Charles B. Wasige et les responsables de la province du North Kavirondo en avril et mai 1949

Afrique du Sud en 1948, alors qu'il devait enseigner à Machakos. C'est maintenant Kyale Mwendwa qui souhaite s'en aller. Cet étudiant a obtenu son diplôme d'éducation de Makerere en 1948. Il refuse de prendre le poste de professeur de mathématiques qui lui est réservé à Machakos pour poursuivre ses études à Fort Hare, en Afrique du Sud, ce qui embarrasse le directeur de l'éducation :

« Kyale Mwendwa est une personne recommandable, tant du point de vue de sa personnalité que de sa formation, pour être admis à Fort Hare. Je ne peux donc pas lui refuser mon autorisation sous prétexte que cela retarderait le développement éducatif du pays Ukamba ; mais je crois que vous devez expliquer aux habitants de Kitui ce que ces formations impliquent »⁸⁵.

Alors que les Européens raisonnent en terme de besoins immédiats, les Africains inscrivent ces formations dans un processus global de reconnaissance sociale et politique. Dans la mesure où les enjeux de l'éducation ne sont pas du tout les mêmes pour les communautés, ces tentatives d'explication ou de dissuasion sont généralement vaines et les responsables coloniaux finissent par s'incliner devant la détermination des Africains.

Simon Ruo Kimani envisage également d'étudier en Afrique du Sud. Ce candidat est soutenu par sa communauté qui organise une collecte de fonds. Le chef et les gens de Kangema ont ainsi donné 2 000 sh. et sa famille 3 000 sh.⁸⁶. Mais les études de Kimani lui coûteront 9 000 sh. Le chef doit alors convoquer une réunion pour déterminer si son peuple peut et souhaite collecter les 4 000 sh. manquants. Le directeur de l'éducation lui recommande de terminer plutôt ses études à Makerere. Mais il s'avère impossible de retenir un étudiant qui est en mesure de financer ses études. Dans la mesure où il ne s'agit pas de fonds publics et où le chef est loyal, il est prêt à soutenir le projet. Il autorise donc le départ du jeune homme :

⁸⁵ ANK, Nairobi. ED/3/2721. Lettre du directeur de l'éducation, Norman Larby au commissaire du district de Kitui, le 23 décembre 1948. Texte original : "Kyale Mwendwa is a suitable person, both in character and academic attainment for admission to Fort Hare and I cannot withhold my approval on the grounds that this will hold up educational dvpt in Ukamba, but I think you should make it quite clear to the Kitui people what this involves".

⁸⁶ ANK, Nairobi. ED/3/2721. Lettre du Commissaire du district de Fort Hall au directeur de l'éducation le 17 février 1949.

« Les Africains ne tireront des leçons que de leurs erreurs. Si nous refusons à Kimani le droit d'aller en Afrique du Sud grâce à des fonds réunis par son peuple, on considère que nous entravons le développement éducatif des Kikuyu, quelles que soient d'ailleurs les raisons qui aient pu motiver ce refus. (...) S'il échoue, ces gens réfléchiront à deux reprises la prochaine fois. Mais s'il ne peut pas partir, ils n'apprendront rien mais continueront à essayer de le faire partir à l'étranger et il sera alors beaucoup plus difficile de résister à leur demande »⁸⁷.

b/ Les bourses des *African District Councils*

Dans la mesure où il devient très difficile de résister à cette demande d'éducation supérieure des Africains, les autorités coloniales y accèdent en partie. Les assemblées locales sont autorisées à financer des bourses d'études à partir de 1952. Il s'agit d'un compromis. Cette décision permet de répondre à la demande d'éducation des Africains tout en maintenant un strict contrôle sur ces formations. Les autorités coloniales prennent acte des enjeux politiques des formations supérieures. La réponse apportée vise à intégrer ces ambitions dans leurs propres stratégies de formation.

La section 24 de la note du 3 octobre 1951 autorise les *African District Council* (il s'agit des anciens *Local Native Councils*) à donner des bourses d'études aux étudiants de Makerere, aux élèves des écoles secondaires et de tout autre établissement reconnu par le directeur de l'éducation. Le gouvernement souhaite que ces bourses répondent aux besoins de la colonie et qu'elles soient attribuées selon la procédure suivante. Les informations concernant les lauréats de ces bourses doivent être transmises au directeur de l'éducation qui de mande au directeur des étudiants coloniaux à Londres de placer les étudiants dans les établissements britanniques. Le coût annuel des études en Grande-Bretagne est estimé à 450 £ et l'aller simple en avion à 140 £. Dès que le candidat a obtenu une place à l'université, le conseil de district doit adresser un chèque de 730 £ au département d'éducation, puis 450 £ chaque année pendant toute la durée des études. Les boursiers des assemblées locales sont soumis aux mêmes règles que ceux du gouvernement central ou du *Colonial Office* pendant leur séjour en Grande-Bretagne. Enfin, le secrétariat d'État insiste sur le fait que les conseils africains ne doivent pas entreprendre de démarches isolées vis-à-vis des établissements mais passer par les services éducatifs de la colonie⁸⁸.

⁸⁷ ANK, Nairobi. ED/3/2721. Lettre du Commissaire de district de Fort Hall au directeur de l'éducation, le 25 février 1949. Texte original : "The African will only learn the hard way. If we refuse to allow Kimani to go to South Africa on funds collected by the local people we shall of course be considered to be deliberately holding up the educational advance of the Kikuyu no matter what the real reason is (...) If he is a failure the people will think twice next time. If he is not allowed to go they will never learn but will go on trying to get him abroad which will become increasingly difficult to resist".

⁸⁸ ANK, Nairobi. DC/KPT/2/7/1. *Overseas bursaries awarded by African Districts Councils*, note du secrétariat le 3 novembre 1952.

C'est dans l'ouest du pays que la mobilisation est la plus forte, les assemblées du North Nyanza, du Central Nyanza et de Kimilili Location accordent le plus grand nombre de bourses. En 1952, le *North Nyanza District Council* accorde donc cinq bourses pour des études en Grande-Bretagne grâce aux fonds qu'il a accumulés depuis 1945. Deux de ces lauréats ont déjà acquis des diplômes à l'étranger. Ibrahim Wabuti travaille comme trésorier auprès de cette assemblée locale depuis son retour d'Afrique du Sud en 1952. Il repart en Grande-Bretagne pour préparer un diplôme d'administration à Exeter à partir du mois d'octobre 1952⁸⁹. Dans le cadre de cette formation, il effectue plusieurs stages⁹⁰. Il rentre au Kenya en avril 1953 et reprend son poste de trésorier du conseil. Les formations offertes dans le cadre de ces bourses sont assez variées comme le montre le tableau suivant :

Tableau 18: Bourses attribuées par des *African District Councils* entre 1952 et 1955*

Nom	Dates	Sponsor	Institution	Formation
EDEBE Benjamin	1952-1954	<i>North Nyanza District Council</i>	<i>Manchester dress making et Cresta Silks Ltd London</i>	Tailleur
KAMIDI Fred Nathaniel	1952-1953	<i>North Nyanza District Council</i>	<i>Institute of Education, Bristol</i>	Certificat d'éducation
AWORI Hannigton H Ochwadda	1952-1957	<i>North Nyanza District Council</i>	<i>London tutorial college Woolwich polytechnic</i>	Ingénieur civil
WABUTI Ibrahim	1952-1954	<i>North Nyanza District Council</i>	<i>University of South Exeter</i>	Administration publique
WASIGE Charles B	1952-1953	<i>North Nyanza District Council</i>	<i>Institute of Education, London</i>	Certificat d'éducation
OUKO William Ndisi	1952-1956	<i>Central Nyanza District Council</i>	<i>St Mary's hospital medical school Londres</i>	Médecine
NGOYA Hezerah W	1952-1955	<i>Kimilili location District Council</i>	<i>Institute of Education, London et Regent street polytechnic, Londres</i>	Certificat d'éducation et ingénieur
SHITAKHA A Muganda	1953-1956	<i>North Nyanza District Council</i>	<i>University college, Londonderry puis Trinity College Dublin</i>	Licence ès lettres
ASHIBENDE Thomas	1954-1957	<i>North Nyanza District Council</i>	<i>University college of North Standford</i>	Licence ès lettres

*Recoupements effectués par l'auteur à partir des archives

⁸⁹ ANK, Nairobi. ED/3/2710. *North Nyanza African District Council*, note du 12 juin 1952.

⁹⁰ ANK, Nairobi. ED/3/2710, note du 10 novembre 1953.

Conclusion

Les ambitions et les attentes éducatives des populations africaines rattrapent les responsables coloniaux qui les avaient ignorées dans leur programme de formation. Leur nature illustre les limites du projet multiracial du Kenya, qui accorde toujours une place secondaire aux Africains. L'affirmation des enjeux politiques et sociaux de l'éducation supérieure oblige le gouvernement colonial à prendre en considération les ambitions individuelles et collectives des populations africaines. Dans la mesure où elles trouvent des soutiens et des appuis à l'extérieur de la colonie, il semble de plus en plus difficile au gouvernement colonial de conserver la maîtrise de ces formations, et par-là, d'assurer la préservation de son projet colonial.

Chapitre 7. Les enjeux internationaux de la formation des étudiants kenyans : les filières américaines et indiennes

Le contexte politique de l'après-guerre, qui a joué un rôle déterminant dans la définition de la nouvelle politique coloniale britannique, rejaillit sur la formation des étudiants kenyans. La modernisation et la démocratisation des Empires coloniaux répond directement aux pressions internationales et, notamment, à celles exercées par l'allié américain, hostile à l'idée coloniale. Depuis la fin de la guerre, la décolonisation est devenue une réalité dans certaines régions du globe. Dans ce contexte, la formation des étudiants africains devient un enjeu politique international. L'engagement de certaines puissances dans le processus de formation des futures élites des territoires appelés à devenir indépendants est, en effet, un moyen d'étendre leur influence dans ces pays. Les bourses d'études offertes par l'Inde et les États-Unis aux étudiants du Kenya s'inscrivent dans ces stratégies.

Les États-Unis ont une solide tradition d'accueil des étudiants étrangers. Mais dans le contexte de la guerre froide, la formation des étudiants africains prend une nouvelle signification qui se traduit par l'engagement de l'administration américaine dans un secteur jusqu'alors laissé à l'initiative privée. D'autre part, les Noirs Américains, eux-mêmes engagés dans un processus de reconnaissance sociale et politique dans leur propre pays, s'intéressent au sort qui est réservé à leurs frères de couleur dans les colonies. C'est dans ce contexte que les Africains sont encouragés à venir étudier aux États-Unis, grâce à des bourses d'études.

L'Inde, qui s'est libérée en 1947 de la tutelle britannique, s'intéresse également aux étudiants africains du Kenya en leur offrant des bourses. Il existe des liens historiques forts

entre ces deux espaces qui sont incarnés par la présence au Kenya d'une communauté indienne importante¹. Mais l'Inde inscrit son indépendance dans un projet global de lutte contre le colonialisme. La nouvelle république indienne prend la tête du mouvement des non-alignés. La formation des ressortissants africains du Kenya sur son sol participe de cette stratégie politique.

Ces nouvelles filières de formation se développent précisément au moment où l'Afrique du Sud se ferme aux étudiants africains étrangers avec l'adoption des lois d'apartheid en 1948. Cette mutation géographique des pôles de formation s'accompagne d'une mutation de leur sens. Le contexte international devient, en effet, un élément essentiel de ces nouvelles politiques de formation.

// La fin des études en Afrique du Sud

Jusqu'à la fin des années 1940, l'Afrique du Sud reste la destination de prédilection des étudiants africains du Kenya. Mais la mise en place des lois d'apartheid après l'arrivée des nationalistes au pouvoir, en 1948, ferme progressivement cette destination aux étudiants africains étrangers.

A/ La richesse des opportunités éducatives en Afrique du Sud

Avant l'indépendance de l'Inde, en 1947, et compte tenu du coût élevé des études en Grande-Bretagne et aux États-Unis, l'Afrique du Sud était pratiquement la seule destination possible pour les étudiants africains. Ce pays offrait en outre des structures de formations variées pour les étudiants étrangers tant au niveau secondaire qu'universitaire. Ceux qui n'ont pas terminé leurs études secondaires entrent à Adams College ou dans le collège catholique de St Francis de Marianhill dans la province du Natal. Le collège anglican de Lovedale dans la province du Cap accueille également des étudiants africains étrangers.

¹ Le Kenya compte en 1948, 90 000 Indiens.

**Tableau 19 : Répartition des étudiants kenyans
dans les établissements sud-africains entre 1945 et 1954***

Dates	Secondaire					Ensemble	
	Adams	Marianhill	Lovedale	Basutoland	Total	Universités	Total
1932-1945	4	0	1	0	5	2	7
1946-1949	5	2	0	1	8	9	17
1950-1953	5	0	0	0	5	3	8
Total	14	2	1	1	18	14	32

*Recoupements effectués par l'auteur à partir de sources diverses

Ce tableau souligne la prépondérance du collège d'Adams. En 1947, alors que ce collège dispose de 110 places, il a reçu plus de 1 000 demandes². Toutefois, entre 1948 et 1949, 8 étudiants sur 10 accèdent directement à l'université. Désormais, les jeunes Africains qui ont obtenu leur *Cambridge School Certificate* peuvent s'inscrire dans une université sud-africaine sans passer d'examen de qualification. Mais, à partir de 1951, les Africains du Kenya se remettent à fréquenter les écoles secondaires d'Afrique du Sud. Il s'agit cette fois de jeunes gens qui n'ont pas été admis dans les écoles secondaires de la colonie et qui désirent néanmoins poursuivre leur éducation.

Au niveau universitaire, les jeunes Kenyans ont également le choix entre plusieurs établissements. La grande majorité d'entre eux choisit l'université de Fort Hare, dans le Natal, qui est réservée aux personnes de couleur. Mais d'autres s'aventurent dans les deux universités mixtes de Cape Town (UCT) et de Witwatersrand à Johannesburg. Les étudiants du Kenya se répartissent de la manière suivante dans les différents établissements universitaires d'Afrique du Sud :

² ANK, Nairobi. DC/KMG/1/4/3/2. Lettre du *Senior Education Officer* du Nynaza au DC de North Kavirondo, le 7 mai 1947.

**Tableau 20 : Universités d'accueil pour les étudiants africains
entre 1932 et 1953***

Institutions	1932-1945	1946-1950	1950-1953	Ensemble
Fort Hare	6	11	0	17
UCT	0	2	1	3
Lovedale institute)	1	0		1
Pretoria	0	0	1	1
Witwatersrand	0	1	0	1
Université du Natal	0	1	1	2
Pius XII Basutoland	0	1	0	1
TOTAL	7 27 %	16 62 %	3 11 %	26

*Recoupements effectués par l'auteur à partir de sources diverses archives

Tout au long de cette période, Fort Hare reste un établissement incontournable pour la formation des Africains de la région, il accueille 17 des 26 étudiants africains du Kenya. Les études en Afrique du Sud sont un moyen pour eux de contourner les limites qui leur sont imposées au Kenya. En effet, comme dans le cas de l'Inde ou de États-Unis, les étudiants qui partent en Afrique du Sud n'ont en général pas suivi un parcours académique classique. Sur les 27 élèves qui étudient en Afrique du Sud entre 1946 et 1953, seuls neuf sont passés par l'*Alliance* et 6 par Makerere. Le désir d'éducation des jeunes Africains se traduit également par leur volonté de poursuivre le plus loin possible leur éducation supérieure.

Le plus souvent, l'Afrique du Sud n'est qu'une étape dans le même parcours académique. Ils sont, de fait, nombreux à poursuivre ailleurs leur éducation supérieure après 1945 :

**Tableau 21 :Parcours des étudiants kenyans après leurs études en Afrique du sud
entre 1932 et 1951**

	N'ont pas poursuivi ailleurs	Poursuivent en Grande-Bretagne	Poursuivent aux États-Unis	Total
1932-1945	6 86 %	1 14 %	-0 0	7
1946-1951	9 50 %	6 33 %	3 17 %	18
Total	15 60 %	7 28 %	3 12 %	25

*Recoupements effectués par l'auteur à partir des archives

Ce tableau montre l'évolution des enjeux des études à l'étranger après 1945. Le fait que la moitié des étudiants décident de poursuivre ailleurs leur formation supérieure montre que la question n'est plus seulement de décrocher un diplôme universitaire mais le plus de titres possible. Les Africains manifestent ainsi leur désir de recevoir une éducation aussi complète que celle qui est dispensée aux autres communautés de la colonie afin de mieux s'intégrer dans la société coloniale. Or les opportunités éducatives qui leur sont offertes en Afrique du Sud ne répondent pas complètement à leurs aspirations car, à Fort Hare, notamment, il s'agit de formations africaines réservées aux Africains. C'est précisément ce qui rassure les autorités coloniales.

B/ Les étudiants kenyans dans les universités sud-africaines.

1/ L'accès aux études en Afrique du Sud

Il est assez facile d'étudier en Afrique du Sud dès lors que l'on a été admis dans un établissement secondaire et universitaire et que l'on dispose des fonds nécessaires pour mener à bien ces études³.

Une fois qu'ils ont été admis dans une université sud-africaine, les étudiants demandent un permis d'entrée en Afrique du Sud auprès du commissaire de l'Union sud-africaine à Nairobi. Ils font ensuite une demande de passeport auprès des services d'immigration du Kenya. Ils doivent alors déposer une caution de 20 £ auprès du commissaire d'Afrique du Sud et une autre de 60 £ auprès du Trésor de Nairobi pour leurs éventuels frais de rapatriement. Enfin leurs vaccinations doivent être à jour⁴.

Dès lors que les candidats aux études en Afrique du Sud disposent de revenus suffisants, le gouvernement colonial ne s'oppose pas à leur départ. Fred Nyoke, le jeune frère de James Njoroge, qui souhaite étudier en Afrique du Sud en 1951, dispose à cette fin de 150 £ qui se répartissent ainsi⁵ :

- 1 200 sh. (60 £) pour la caution au Kenya ;
- 400 sh. (20 £) pour la caution en Afrique du Sud ;
- 1 000 sh. (50 £) pour les frais de scolarité ;
- 380 sh. (19 £) pour le voyage jusqu'à Durham.

Paul Kamau a obtenu une place à l'école secondaire catholique de St Francis de Marianhill, dans le Natal, pour l'année 1948. Son père, qui est pasteur auprès de la

³ Entretien avec Henry Mulli, le 21 janvier 1999, Nairobi (domicile).

⁴ ANK, Nairobi. ED/3/2721. Lettre du directeur de l'éducation à B.M. Muhoya, le 13 décembre 1948.

⁵ ANK, Nairobi. ED/1/234.

Presbyterian Church of East Africa, dispose de revenus suffisants pour les études en Afrique du Sud de son fils. Paul Kamau est autorisé à quitter le Kenya le 21 novembre 1947⁶. Une année d'études à Fort Hare coûte environ 75 £ par an contre 10 £ à Makerere⁷. Le coût des études varie cependant en fonction de l'établissement fréquenté et de la filière de formation empruntée. Une année d'études à l'université de Cape Town coûte 108 £ en 1947 (48 £ de frais de scolarité et 60 £ de frais de pension)⁸. Ces frais sont plus élevés pour les études de médecine.

James Mungai aurait aimé suivre des études de médecine en Afrique du Sud. Après un diplôme général à Fort Hare, il s'inscrit à la faculté de commerce à l'université de Cape Town en 1951 qui est plus accessible que celle de médecine⁹. C'est pourquoi les étudiants étrangers choisissent plus volontiers d'entreprendre des études à Fort Hare.

2/ Les étudiants kenyans à Fort Hare

La plupart des étudiants étrangers qui étudient à Fort Hare sont originaires d'Afrique australe, ils viennent notamment du Malawi et des Rhodésie. Huit jeunes Kenyans étudient cependant à Fort Hare en 1948. Ces étudiants font alors l'expérience de la diversité culturelle, ils rencontrent alors tous les futurs leaders politiques de l'Afrique australe. Charles Njonjo fréquente Seretse Khama¹⁰ du Botswana, Gatsha Buthezi¹¹ et Josiah Nkomo¹² du Zimbabwe lors de ses études à Fort Hare entre 1943 et 1946¹³; Henry Mulli se lie avec Robert Sobukwe¹⁴ d'Afrique du Sud¹⁵, tandis que Munyua Waiyaki loge dans la même résidence anglicane que Robert Mugabe¹⁶, le futur président du Zimbabwe¹⁷. Tous ces étudiants discutent de l'évolution politique de leur pays respectif. Cette effervescence politique n'inquiète ni les autorités sud-africains ni les autorités kenyanes tant qu'elle reste cantonnée au périmètre de l'université¹⁸.

⁶ ANK, Nairobi. ED/3/2721. Note de la CSM de Kikuyu, le 23 octobre 1947.

⁷ Entretien avec Kyale Mwenda, le 18 janvier 2001, Nairobi (bureau).

⁸ ANK, Nairobi. PC/NZA/3/6/162. Lettre de Ockondo au directeur de l'éducation, le 29 mars 1947.

⁹ Entretien avec James Mungai, le 17 janvier 2001, Nairobi (domicile).

¹⁰ Seretse Khama (1921-1980) est originaire du Bechuanaland. Il se fait remarquer par son mariage avec une britannique pendant ses études en Grande-Bretagne qui lui vaut d'être exilé du Bechuanaland jusqu'en 1956. Cet épisode suscite une grande mobilisation de la part des étudiants africains en Grande-Bretagne au début des années 1950. S. Khama mène la lutte pour l'indépendance du Botswana dont il devient le premier président en 1966.

¹¹ Homme d'État Sud-Africain, défenseur de la cause zulu.

¹² Josiah Nkomo (1911-1999), nationaliste de Rhodésie du Sud, il milite pour l'indépendance du Zimbabwe aux côtés de Robert Mugabe.

¹³ Entretien avec Charles Njonjo, le 4 février 1999, Nairobi (domicile).

¹⁴ Militant nationaliste sud-africain, il fonde le *Pan Africaniste Congress* en 1959, branche dissidente de l'ANC mais il est emprisonné peu après en 1960.

¹⁵ Entretien avec Munyua Waiyaki, le 19 janvier 2001, Nairobi (domicile).

¹⁶ Robert Mugabe est né en 1924, il milite pour l'indépendance et devient le premier président du Zimbabwe en 1980.

¹⁷ Comme Fort Hare est un établissement confessionnel, les étudiants sont répartis dans les différentes résidences en fonction de leurs confessions. La majorité des étudiants kenyans est logée dans le *Wesley Hall*, méthodiste.

¹⁸ Entretien avec Henry Mulli, le 21 janvier 1999, Nairobi (domicile).

Le collège de Fort Hare offre un environnement académique stimulant. Kyale Mwendwa, qui y étudie quatre ans pour préparer une licence de mathématiques qu'il décroche en 1951, constate que les enseignements y sont plus poussés qu'à Makerere. Mais les étudiants étrangers doivent souvent faire un effort d'adaptation. Si la plupart des étudiants kenyans qui ont fréquenté Fort Hare gardent un souvenir ému de ces années, certains ont eu du mal à s'intégrer. James Mungai s'est bien plus amusé à l'*Alliance*. Il souhaite alors terminer ses études au plus vite pour pouvoir quitter ce collège. Les étudiants de Fort Hare bénéficient toutefois d'un environnement protégé que l'on ne retrouve pas dans les autres établissements d'Afrique du Sud, notamment au Cap ou à Johannesburg où les étudiants étrangers sont souvent confrontés à de grandes difficultés¹⁹.

3/ Les difficultés matérielles des étudiants kenyans en Afrique du Sud.

A la différence de Fort Hare, l'université du Cap n'a pas de résidence pour ses étudiants. Ils doivent eux-mêmes trouver à se loger, ce qui n'est pas toujours facile. Peter Ockondo étudie à l'université du Cap depuis 1947²⁰. Il a demandé une bourse au gouvernement du Kenya en mars 1947 mais il n'entre pas dans la catégorie des personnes éligibles à ces bourses. Si ses parents ne sont pas en mesure d'assurer le financement de ses études en Afrique du Sud, il doit immédiatement rentrer au Kenya :

« Le fait que vous n'ayez pas été admis à Makerere n'est pas un argument recevable pour vous accorder une bourse, au contraire, cela dessert votre requête.(...) Le fait que vous soyez allé en Afrique du Sud, en dépit de nos mises en garde, pour obtenir (peut-être) votre qualification universitaire et que vous ayez été admis dans une université sans support gouvernemental et sans avoir fait les arrangements financiers nécessaires ne peut en aucun cas servir à défendre votre cas ni vous donner des passe-droits pour vous dérober aux règles d'attribution des bourses »²¹.

Ockondo étant déterminé, il recherche tout de même d'autres sources de financement et s'adresse notamment à la *Carnegie Corporation* de New York²².

D'autres étudiants rencontrent des difficultés similaires lors de leurs études. C'est notamment le cas d'Ibrahim Wabuti, qui étudie à l'université de Witwatersrand à

¹⁹ Entretien avec Munyua Waiyaki, le 19 janvier 2001, Nairobi (domicile).

²⁰ Peter Ockondo n'a pas été admis à Makerere. Par conséquent, sa demande de bourse formulée le 21 juin 1945 a été rejetée. Au moment de sa demande, P. Ockondo prépare le *Cambridge School Certificate*, à *St Mary's College* à Kisubi en Ouganda. Déterminé à obtenir une éducation supérieure, il part étudier en Afrique du Sud. Il prépare sa qualification universitaire au collège Pius XII Basutoland.

²¹ ANK, Nairobi. PC/NZA/3/6/162, lettre du directeur de l'éducation à P. Ockondo, le 8 avril 1947. Texte original : *"The fact that you failed to gain admission to Makerere is no argument for the granting of a bursary : in fact it further weakens your case.(...) The fact that, in spite of this explanation, you went to south Africa and matriculated (presumably) and gained admission to a university without being sponsored by government and without making financial provision for yourself, in no way strengthens your case or gives you exemption from compliance with the Bursary rules."*

²² ANK, Nairobi. PC/NZA/3/6/162. Lettre de P. Ockondo à la *Carnegie Corporation*, le 13 mai 1947.

Johannesburg entre 1947 et 1950. Cet étudiant a obtenu un prêt du gouvernement. Mais les 150 £ qui lui sont versées chaque année ne lui permettent pas de faire face à ses dépenses qui se montent à 200 £. Faute d'argent, il n'a pas pu prendre une chambre dans une résidence universitaire et vit dans le *Township* de Sophiatown. Il se plaint de ses conditions de vie difficiles, redoutant notamment de contracter la tuberculose :

*« La nourriture que je peux m'acheter n'est pas riche du tout, en dehors des nombreuses fois où je suis resté sans manger en raison du retard de versement de ma mensualité ! Mon état de santé a parfois été mauvais et j'ai souvent été très préoccupé par la crainte de contracter une des ces terribles maladies en raison notamment de mon régime alimentaire où un certain nombre de produits nécessaires pour entretenir un corps et un esprit sains ne figurent pas »*²³.

Le fait que son argent arrive de manière irrégulière compromet également le déroulement de ses études. C'est la raison pour laquelle il demande au moins l'octroi d'un prêt supplémentaire. Il doit s'y prendre à plusieurs reprises pour décrocher son diplôme en 1950²⁴.

C/ Racisme, ségrégation et apartheid en Afrique du Sud

Les conditions des jeunes Kenyans en Afrique du Sud sont pratiquement similaires à celles qu'ils connaissent dans la colonie britannique. C'est notamment ce qui explique la bienveillance des responsables de la colonie à l'égard des études dans ce pays²⁵. A partir de 1950, l'adoption des lois d'apartheid rend plus difficile la situation des étudiants étrangers qui sont bientôt exclus d'Afrique du Sud.

1/ La ségrégation raciale en Afrique du Sud

Tous les étudiants étrangers sont confrontés, à des degrés divers, au racisme et à la ségrégation. Charles Njonjo étudie à Adams puis à Fort Hare entre 1940 et 1946. Il se souvient d'une période pendant laquelle il était pratiquement impossible de sortir du collège, tous les déplacements étant soumis à autorisation²⁶.

²³ ANK, Nairobi. ED/1/2710. Lettre de I. Wabuti, le 3 avril 1950. Texte original : "The type of food I can afford is not nourishing at all, let alone the numerous occasions I have starved when my instalments have been late ! The state of my health has been very unpleasant at times and I have often been driven to great worries in case I contracted some terrible disease due to the type of diet I am getting which lacks many food ingredients of needed for a healthy body and mind." (cf document 15 p. 478)

²⁴ ANK, Nairobi. ED/1/2998. Lettre d'I. Wabuti au secrétaire en chef, le 8 mai 1950.

²⁵ Entretien avec James Mungai, le 17 janvier 2001, Nairobi (domicile).

²⁶ Entretien avec Charles Njonjo, le 4 février 1999, Nairobi (domicile).

James Mungai a beaucoup souffert de cet isolement forcé. Grâce à ses contacts avec des originaires du Kenya, il réussit cependant à obtenir un laissez-passer pour voyager. Il visite notamment Johannesburg, Pretoria, Durban et Port Elizabeth²⁷.

Henry Mulli constate une dégradation de la situation pour les étudiants étrangers depuis son arrivée à Fort Hare en 1948. La petite bourse que le collège accordait aux étudiants étrangers est supprimée au début des années 1950, son père est alors obligé de lui envoyer un peu d'argent pour faire face à ses dépenses pendant ses vacances durant lesquelles il ne vit pas au collège. Il les passe à King Williams Town, un *township* voisin.

Les rencontres sportives avec les autres universités, notamment celles qui n'accueillent que des étudiants européens, se font plus rares. D'une manière plus générale, Fort Hare se replie sur elle-même et le niveau du collège tend à baisser²⁸. Henry Mulli prend alors conscience de l'ampleur de la ségrégation. Elle est partout présente : dans les bureaux de poste, les magasins, etc. Il réalise surtout que pareille situation pourrait bien aussi se produire au Kenya si rien n'était mis en œuvre pour l'empêcher.

Kyale Mwendwa, qui étudie à Fort Hare à partir de 1948, partage le même point de vue. Selon lui, le renforcement des lois raciales est très perceptible. Même au collège les étudiants ne sont pas à l'abri des vexations et des préjugés. Ainsi, alors qu'ils étaient partis assister à une projection de film en dépit d'une interdiction concernant les Noirs, ils avaient été la cible de jets de pierres. Mulli retrouve quant à lui sa valise remplie d'eau. Il est par ailleurs disqualifié d'une course à pied pour avoir « mordu » sur la ligne de départ avec ses pieds nus. Pour protester contre cette injustice, les élèves de Fort Hare s'étaient mis en grève. Certains étudiants comme Butelezi, qui était dans sa résidence, avaient été expulsés. Mais c'est le plus souvent hors du collège que les étudiants rencontrent les problèmes les plus graves.

Henry Mulli fait l'expérience de la violence de la ségrégation, dès 1948, lors d'une escale à Salisbury (Harare), en Rhodésie du Sud. Comme aucun hôtel n'accepte de le recevoir, il est finalement hébergé par un missionnaire. Il reprend ensuite un avion pour Johannesburg où il passe cette fois la nuit au *Bantou Men Social Center*. Comme il a manqué l'avion pour East London, le directeur de l'aéroport, sans même le regarder, dit à un membre du personnel :

« Mettez cet indigène étranger dans le prochain avion »²⁹.

²⁷ Entretien avec James Mungai, le 17 janvier 2001 Nairobi (domicile).

²⁸ Entretien avec Henry Mulli, le 21 janvier 1999, Nairobi (domicile).

²⁹ Entretien avec Henry Mulli, le 21 janvier 1999, Nairobi (domicile). Texte original : "Put this foreign Native in the next aircraft."

Mais certains, comme Munyua Waiyaki, qui arrive en 1948, ont mieux vécu ces contraintes que les autres. Il n'est pas vraiment surpris par l'environnement sud-africain qui lui rappelle celui du Kenya. Dans la mesure où l'on se soumet aux règles, il est facile de ne pas s'attirer de problèmes³⁰. C'est ce qu'il fait, lors de son séjour à Durban où il attend, pendant un an, de pouvoir entrer à Fort Hare. Sa vie est alors confinée au monde noir de la ville. Il est régulièrement accueilli dans une famille de Durban qui joue le rôle de « parents adoptifs ». Il fréquente également aussi beaucoup le *Bantou Men Social Center*. Mais tous n'ont pas sa patience et ces expériences, souvent violentes, peuvent être décourageantes lorsqu'elles constituent le quotidien des étudiants.

Henri Pius Masinde rencontre quant à lui de graves difficultés lors de ses études à l'université du Cap. Il avait d'abord entrepris des études de droit à l'université catholique de Pie au Basutoland (Lesotho) en mars 1949. Pendant son séjour en Afrique du Sud, Masinde entretient une correspondance régulière avec un fonctionnaire auquel il s'ouvre de ses difficultés, notamment pour se loger :

« La gardienne du lieu qui a la tête farcie de préjugés racistes m'a donné un mois pour m'en aller car je suis Africain, un « indigène » comme elle dit. Le terme d'« indigène » en Afrique du Sud, comme vous le savez sans doute, a une signification complètement différente de celle que vous et moi lui donnons en anglais courant »³¹.

Dans ces conditions, il déconseille vivement aux jeunes gens du Kenya d'entreprendre des études en Afrique du Sud :

« Je ne recommanderais à personne d'envoyer son enfant dans ce pays pour son éducation et je profite de cette occasion pour vous dire d'informer notre conseiller de district que l'éducation dans l'Union sud-africaine n'est pas aussi abordable que ce que nous l'espérions »³².

Le Commissaire de district semble ému par ces lettres de détresse. Il recherche quelqu'un qui serait susceptible d'aider Henry Masinde et Peter Ockondo qui est aussi au Cap³³. Ce dernier peine à trouver un emploi pour surmonter ses difficultés financières, car les lois

³⁰ Entretien avec Munyua Waiyaki, le janvier 2001, Nairobi (domicile).

³¹ ANK, Nairobi. DC/KMG/1/4/32. Lettre de Henri Masinde au commissaire de district de Kakamega, le 18 août 1949. Texte original : "The matron of the place who is imbued with all ideas of colour bar have given me a month's notice to leave because I am an African or a « Native » as she says. The word "native" in South Africa as you might know has a different meaning altogether from to ordinary English meaning you and I might attach to it."

³² ANK, Nairobi. DC/KMG/1/4/32. Lettre de H. Masinde au commissaire de district de Kakamega, le 18 août 1949. Texte original : "I wouldn't advise anybody to send his child to this country for education and so I take this chance to tell you, to inform our District Councillors that the Union education is not as cheap as we expected it."

³³ ANK, Nairobi. DC/KMG/1/4/32. Lettres du commissaire de district de Kakamega, les 26 août 1949 et 5 septembre 1949.

racistes interdisent aux étrangers de travailler de manière permanente. Il en est donc réduit à décharger des camions tôt le matin pour un salaire de misère.

2/ La fin des études en Afrique du Sud.

Depuis l'installation au pouvoir du parti nationaliste en 1948, la République sud-africaine a adopté un arsenal de lois d'apartheid. C'est dans ce contexte politique que des restrictions sont imposées à la venue des étudiants africains étrangers. Ces mesures sont annoncées dès le mois de novembre 1950. Le gouvernement de la République sud-africaine réserve ses institutions supérieures pour les Africains aux ressortissants du pays. Seuls les étudiants qui ont commencé ici leurs études peuvent les terminer.

En décembre, Eliud Mathu, le représentant africain au Conseil législatif du Kenya, qui a lui-même reçu une formation sud-africaine, demande au gouvernement de la colonie d'intervenir. Il adresse une copie de sa requête au *Kenya Christian Council* et au *South African Office de Nairobi*. Mais le gouvernement de la colonie élude le problème en arguant que les étudiants peuvent rester en Afrique du Sud jusqu'à la fin de l'année 1953. Eliud Mathu demande alors quelles dispositions le gouvernement entend prendre pour accueillir les étudiants africains qui seront alors privés de cette opportunité de formation. Mais comme il s'agit de formations privées, cela ne concerne pas le gouvernement de la colonie³⁴. Cela conduit Eliud Mathu à aller plus loin en dénonçant la nouvelle loi d'apartheid du Dr Malan :

*« Le docteur Malan doit accepter de vivre avec son temps. S'il pense toujours que les Africains sont des sous-hommes qui doivent être traités comme lui-même (le Dr Malan) traite les Bantou dans l'Union sud-africaine, il est en retard sur son temps »*³⁵.

Le haut-commissaire d'Afrique du Sud au Kenya réagit vivement à cet article en menaçant de fermer immédiatement les établissements sud-africains aux ressortissants du Kenya. Les protestations de Mathu n'empêchent évidemment pas l'Afrique du Sud de fermer ses portes aux étudiants africains au début de l'année 1954³⁶. Ainsi, Ngumbo Njururi, venu étudier en Afrique du Sud en 1953, est expulsé en 1954 avec 9 autres étudiants. Ils arrivent en Grande-Bretagne sans ressources suffisantes et reçoivent une bourse d'études pour l'année 1955-56 financée par le *Colonial Development and Welfare Scheme*³⁷.

³⁴ ANK, Nairobi. ED/1/2342. Lettre de Mathu, le 11 février 1951.

³⁵ ANK, Nairobi. CNC/7/126. Article de l'*East African standard* "Malan policy Indian and African views", le 1^{er} mars 1951. Texte original : "Dr Malan must move with the times. If he still thinks the African is sub-human and should be treated as he (Dr Malan) is treating the Bantu in the union he is behind the times."

³⁶ Des quotas sont cependant établis pour les étudiants africains originaires de Rhodésie, du Bechuanaland, du Basutoland et du Swaziland.

³⁷ ANK, Nairobi. ED/1/2295. Rapport de l'officier de liaison, octobre 1955.

A la fin de l'année 1954, seuls des Européens du Kenya étudient dans les universités du Cap, de Witwatersrand et du Natal. Cette destination reste importante pour les Européens de la colonie. Certains ont de la famille dans ce pays. D'autre part, il est plus facile d'entrer dans une université sud-africaine que dans une université britannique. Enfin, les enseignements dispensés, notamment dans le domaine de l'agronomie, sont plus proches des réalités kenyanes³⁸.

III/ De nouvelles filières de formation aux États-Unis

La formation de certains chefs de file des mouvements nationalistes africains aux États-Unis, comme Nkrumah ou Azikiwe et Mbiyu Koinange, dans les années 1930, a contribué à populariser l'éducation américaine auprès de la jeunesse africaine qui se tourne davantage vers ce pays. Le gouvernement américain, les organisations africaines-américaines, mais surtout les collèges et les universités répondent à cette demande en accordant des bourses d'études aux ressortissants des colonies. L'intérêt des États-Unis pour les territoires coloniaux a des implications politiques majeures qui évoluent au cours des années 1950.

L'administration américaine commence à s'intéresser à la formation des élites des pays colonisés au lendemain de la guerre. Dans le contexte de la guerre froide, c'est un moyen de prendre pied dans des espaces qui deviendront un jour indépendants. Malgré leur opposition à la politique coloniale, les Américains s'efforcent de ne pas froisser l'allié britannique. Le bloc de l'Ouest doit montrer sa solidarité face à l'ennemi soviétique commun. Dans ces conditions, l'engagement des États-Unis dans la formation des élites africaines se fait de manière indirecte tout au long des années 1950. L'administration s'appuie sur les différentes forces déjà engagées dans ce processus pour avancer ses propres intérêts sur le continent africain.

A/ L'éveil de l'intérêt des États-Unis pour l'Afrique

1/ L'administration américaine se tourne vers l'extérieur

a/ Les nouveaux principes de la coopération américaine et la réaction britannique

Après la guerre, les États-Unis commencent à développer des programmes d'échanges culturels dont le but est précisément de renforcer les relations d'amitié avec d'autres

³⁸ ANK, Nairobi. ED/3/3121, *Kenya students receiving higher education overseas*. Note du 14 mai 1958.

territoires. C'est le rôle qui est assigné, en 1938, à la *Division of Cultural Relations* au sein du département d'État américain. Les programmes d'échange de personnes et d'informations avec l'Amérique latine, dans le cadre de la politique de bon voisinage du président Roosevelt, sont étendus au continent africain en 1943. En 1947, l'*Office of International Information and Educational Exchange* offre un cadre institutionnel pour les échanges culturels et éducatifs qui font partie intégrante du dispositif d'aide et de coopération internationale défini par l'administration Truman³⁹. Dans le contexte de guerre froide, les États-Unis renforcent ainsi leur présence dans le monde et offrent leur aide à des pays économiquement faibles qui seraient susceptibles de basculer dans le camp communiste. La formation d'étudiants étrangers, notamment Africains, appelés à jouer un rôle important dans leur société, participe de cette stratégie politique. C'est dans cette perspective que l'administration américaine met en place deux programmes d'échanges culturels et de formation. Il s'agit du *Fulbright Amendment* en 1946 et du *Smith Mundt Act* de 1948.

L'intérêt grandissant des États-Unis pour le reste du monde, et notamment pour les territoires coloniaux, incite les Britanniques à renforcer leur politique de communication et d'information. Compte tenu des nouveaux enjeux, l'action informelle du *British Council* (BC) n'est plus suffisante :

« L'ignorance presque totale des réalités de l'Empire britannique, et pire encore, les points de vue erronés qui sont professés parlent d'eux-mêmes »⁴⁰.

L'action du BC est alors renforcée avec la création du *British Information Service* (BIS) le 8 octobre 1946. Son rôle est d'assurer la propagande coloniale aux États-Unis, à partir de la documentation fournie par le *Colonial Office*. En 1947, un attaché colonial est également nommé à l'ambassade britannique de Washington. Le rôle de M. Sabben-Clare, qui occupe ce poste de 1947 à 1950, est d'assister l'ambassadeur sur les questions spécifiquement coloniales⁴¹.

³⁹ Rich, E. Jones, *United States of America Government sponsored higher educational programs for Africans 1957-1970 with special attention to the role of the African American Institute*, 1978, thèse de doctorat d'histoire non publiée, Columbia University, New York, p. 5.

⁴⁰ PRO Londres, BW 63/7. Lettre de Mrs Parkinson du BC au FO, le 15 octobre 1945. Texte original : "The almost lack of knowledge of the British empire, or worse still, its erroneous views, speak for itself".

⁴¹ PRO, Londres. CO/936/2/7. Note du CO, le 12 mai 1947.

L'attaché colonial et le BIS défendent donc, aux États-Unis, la politique impériale qui est ainsi définie :

« *Le gouvernement de Sa Majesté est le garant du bien-être des peuples de l'Empire colonial. L'objectif premier de la politique coloniale est de protéger et de promouvoir les intérêts de ses habitants* »⁴².

Mais la mission de la Grande-Bretagne est désormais de conduire ces territoires vers le gouvernement autonome au sein du *Commonwealth* et d'assurer leur développement économique. Les modalités de cette politique sont expliquées dans un petit ouvrage publié par le BIS et intitulé « *Towards self government in the British Colonies* ». La version révisée en février 1947 a pour sous-titre « *An account of the growth of political responsibilities and of the steps by which democratic institutions are being build up* ». Il explique notamment que le déroulement de ce processus doit tenir compte des spécificités des différents territoires concernés ; d'autre part, le gouvernement autonome est indissociable d'une politique de développement économique et éducatif dans ces territoires. Comme l'éducation fait partie intégrante de cette nouvelle politique coloniale, l'attaché colonial a également des responsabilités à l'égard des étudiants coloniaux qui viennent se former aux États-Unis⁴³.

b/ Les programmes *Fulbright* et *Smith Mundt*

En octobre 1946, le Congrès américain vote l'amendement à la loi sur la vente des surplus militaires en dehors des États-Unis proposé par le sénateur de l'Arkansas J. W. Fulbright. La *Public Law* n°584 autorise l'utilisation du produit de ces ventes pour financer des programmes d'échanges culturels et éducatifs avec une vingtaine de pays. Un accord spécifique est signé le 22 septembre 1948 avec la Grande-Bretagne. Le montant des ventes effectués en Grande-Bretagne est de 650 000 000 \$. Sur ce montant, 50 000 000 \$ pourront être utilisés dans ce territoire ou dans les colonies et 20 000 000 \$ seront consacrés à des projets éducatifs dans la limite d'un million de dollars chaque année.

⁴² PRO, Londres. CO/936/1/1. Texte original : " *His majesty's government are trustees for the well-being of the people of the colonial Empire... The primary aim of colonial policy is to protect and advance the interest of the inhabitants* ".

⁴³ PRO, Londres. CO/537/4215.

Les objectifs de ce programme sont ainsi définis :

« Financer les études, y compris les frais de voyage et de subsistance, d'étudiants américains dans les écoles et les établissements supérieurs de Grande-Bretagne ou des territoires coloniaux et d'étudiants de Grande-Bretagne ou des territoires coloniaux dans des institutions américaines équivalentes situées en dehors des États-Unis. (...) Financer le voyage d'étudiants britanniques ou originaires des colonies britanniques pour leur permettre d'étudier dans des écoles et des établissements supérieurs à l'intérieur des États-Unis »⁴⁴.

Le *Fulbright Travel Grant* prévoit d'accorder aux citoyens britanniques et aux ressortissants des colonies une allocation de voyage qui couvre les frais du voyage en classe économique et donne un peu d'argent de poche aux bénéficiaires. Les étudiants doivent malgré cela être en mesure de financer leurs études sur place. Celles-ci sont prévues pour une année complète, sauf pour les enseignants qui peuvent rester moins longtemps⁴⁵.

Dans la mesure où ce programme concerne aussi les colonies britanniques, le secrétaire d'État aux colonies demande aux gouvernements coloniaux de fournir la liste des établissements de recherche et de d'enseignement qui seraient susceptibles d'accueillir des étudiants américains. Il présente cette initiative comme une grande opportunité pour les territoires coloniaux :

« Je suis certain que vous reconnaîtrez que cet accord représente, comme ses initiateurs l'ont souhaité, une base concrète pour contribuer à établir de meilleures relations internationales, au-delà du fait qu'il ouvre des opportunités susceptibles d'être tout à fait bénéfiques aux populations coloniales. Je souhaite de tout cœur que votre gouvernement accepte de participer au programme sous le titre 17 de l'accord »⁴⁶.

En 1949, sept Américains séjournent dans des universités coloniales ; l'année suivante, en 1950, treize Américains et treize Britanniques participent à l'échange⁴⁷. L'*Inter-University Council* réfléchit de son côté à la manière dont ce programme peut permettre de développer les opportunités éducatives dans les colonies⁴⁸.

⁴⁴ PRO, Londres. CO/859/144/1. *The Fulbright Agreement*, note de A. Creeches Jones, le 20 décembre 1948, p. 2. Texte original : "To finance the studies, including travelling and maintenance expenses of American students in schools and institutions of higher learning in the UK and colonial Dependencies, or of students of the UK and colonial dependencies in similar American institutions situated outside the US. (...) To finance the travelling of students of the UK and colonial dependencies for the purpose of attending American schools and institutions of higher learning within the US."

⁴⁵ PRO, Londres. CO/859/144/1. Réunion de l'*United States Educational Commission* en Grande-Bretagne, le 7 février 1949.

⁴⁶ PRO, Londres. CO/859/144/1. *The Fulbright Agreement*, note de A. Creeches Jones, le 20 décembre 1948, p. 4. Texte original: "I feel sure that you will agree that the Agreement represents, as its initiators intended that it should, the basis for a concrete contribution of international understanding, besides opening opportunities likely to be of great benefit to colonial people. I very much hope that your government will agree to participate under the term of the article 17 of the agreement".

⁴⁷ PRO, Londres. CO/859/144/1. *Regional and International Cooperation*, note du 15 octobre 1949.

⁴⁸ Leney, K., *The Politics of Higher Education in the Gold Coast and French West Africa, from 1945 to Independence*, thèse de doctorat d'histoire non publiée, University of Cambridge, 1998, p. 108.

En 1948, le vote de la loi *Smith Mundt* renforce les programmes de coopération éducative. Elle permet de donner des bourses aux ressortissants de certains pays d'Afrique pour étudier, enseigner ou séjourner aux États-Unis. Le Kenya, la Gold Coast, le Tanganyika, l'Afrique du Sud, l'Éthiopie et enfin le Libéria participent à ce programme⁴⁹.

c/ Le rôle de l'*Institute of International Education* dans la gestion de ces programmes

La gestion de ces programmes d'échange éducatif est confiée à l'*Institute of International Education* (IIE), fondé, en 1919, par Stephen Duggan⁵⁰, pour promouvoir la compréhension internationale et la paix dans le monde à travers des programmes d'échange et des voyages éducatifs.

Au lendemain de la guerre, l'*Institute of International Education* administre trois types de bourses : les programmes du gouvernement américain comme les *Fulbright* et les *Smith Mundt Awards*, les bourses offertes par les collèges aux étudiants étrangers et enfin ses propres bourses financées par la *Ford Foundation*⁵¹. Les candidats aux études aux États-Unis peuvent s'adresser à l'*Institute of International Education* pour trouver de l'argent et des places dans les universités⁵². L'Institut diffuse, en effet, chaque année, un document qui fait l'inventaire des bourses et des programmes d'études existant aux États-Unis avec leurs conditions d'attribution. Certaines bourses offertes par les grandes universités américaines n'établissent pas de distinction au niveau de la sélection entre les Américains et les étrangers. Les étudiants coloniaux ont peu de chance d'obtenir ces bourses de mérite. En revanche, d'autres établissements instaurent des quotas par pays d'origine qui leur sont plus favorables⁵³.

L'IIE assure la sélection, le placement et le contrôle des étudiants aux États-Unis dans le cadre de ces différents programmes. L'objectif de l'IIE est de placer 50 à 75 Africains sur des bourses et de conseiller 300 à 400 candidats chaque année. Pour répondre à la forte demande des étudiants africains, l'IIE de New York met en place une cellule spéciale en janvier 1950. Elle est financée par la *Carnegie Corporation* et le *Phelps-Stokes Fund*⁵⁴.

⁴⁹ PRO, Londres. CO/859/144/1. *The Observer*, le 6 février 1949.

⁵⁰ Cet ancien étudiant de Columbia s'est très tôt intéressé aux questions des échanges universitaires. Il propose notamment de créer une organisation chargée de faire le lien entre le gouvernement américain et les différentes institutions américaines d'éducation en 1918. Cette initiative débouche sur la création de l'*Institute of International Education*. Les premiers échanges de l'*Institute of International Education*, financés par le *Carnegie Endowment for International Peace*, la *Rockefeller foundation* et la *Carnegie Corporation*, ont eu lieu avec l'Europe et notamment avec la Tchécoslovaquie en 1921. L'IIE avait déjà été amené à collaborer avec le département d'État en administrant le programme d'échanges avec l'Amérique latine de la *Division of Cultural Affairs* du département d'État, en 1941.

⁵¹ Rich, E. Jones, *op. cit.*, p. 34.

⁵² PRO, Londres. CO/859/144/1. Note de Walter Adams de l'IUC à M. Anderson, le 20 octobre 1949.

⁵³ ANK, Nairobi. ED/1/2979. Note de IIE à Noon, le 24 juillet 1953.

⁵⁴ Columbia University, Carnegie Corporation archives, boîte 180, lettre du 29 septembre 1950. Cf. texte en annexe p. 456.

Enfin, l'Institut d'éducation a également un rôle d'accueil et d'information à l'égard des étudiants boursiers ou non⁵⁵. En 1945, il publie notamment un petit guide pratique à l'usage des étudiants étrangers intitulé *Meet the US, Handbook for foreign students and specialists*, qui est réédité en 1952 puis en 1964⁵⁶.

2/ Les bourses institutionnelles d'études aux États-Unis

a/ Les modalités d'attribution de ces bourses

La Grande-Bretagne réserve un accueil mitigé à ces programmes d'études aux États-Unis dont elle mesure les implications politiques⁵⁷. L'*United States educational commission* se réunit pour la première fois à Londres le 7 février 1949. La commission, présidée par l'ambassadeur des États-Unis en Grande-Bretagne, est composée de sept membres américains et de sept britanniques nommés par le secrétaire d'État. Or les Britanniques souhaiteraient avoir la maîtrise de la sélection de leurs ressortissants tout en laissant aux Américains le choix de leurs concitoyens participant au programme. Ils demandent également que les ressortissants des colonies bénéficient de conditions particulières. Mais Washington refuse les prétentions britanniques. La seule concession qui leur est accordée est l'attribution d'un budget particulier pour les colonies en 1950⁵⁸.

En 1953, le gouvernement américain offre trois nouvelles bourses, pour les ressortissants d'Afrique de l'Est⁵⁹. C'est l'IIE qui se charge de la sélection des candidats. Les domaines privilégiés sont l'agriculture (conservation des sols), les sciences vétérinaires, la santé publique, le développement des communautés rurales, l'administration du commerce, et enfin les études d'ingénieur. L'éducation n'est pas considérée comme un domaine prioritaire en raison des différences importantes qui existent entre les deux systèmes éducatifs⁶⁰. Il est souhaitable que les étudiants aient atteint le niveau intermédiaire de la licence britannique qui correspond au diplôme final de Makerere. Mais, en l'absence de ces qualifications académiques, les états de service des candidats, établis par leur employeur et leur directeur

⁵⁵ PRO, Londres. CO/876/149. Note de Washington au CO, le 1^{er} juin 1950.

⁵⁶ Parmi les autres publications de l'IIE, on peut citer : *Blueprint for understanding*, qui explique, en 1949, le rôle de l'IIE. D'autre part, l'Institut compile des informations sur les étudiants étrangers qui sont publiées dans des volumes annuels intitulés *Education for one world, census of the foreign student population of the US*. Son titre devient, à partir de 1954, *Open doors*. Mais d'autres organisations et notamment le *Phelps-Stokes Fund* semblent avoir des préoccupations similaires. Le fonds réédite en 1957 un manuel intitulé *African students in the USA : a handbook of information and orientation* qui met à jour les données récoltées en 1949.

⁵⁷ K. Leney, *op. cit.*, p. 110.

⁵⁸ PRO, Londres. CO/859/144/1. Note de Walter Adams (IUC), le 20 octobre 1949.

⁵⁹ ANK, Nairobi. ED/1/2979. Note du responsable de l'IIE à M. Noon, le 24 juillet 1953.

⁶⁰ ANK Nairobi. ED/3/2900. Compte rendu de la réunion du comité de sélection, le 20 novembre 1953.

d'établissement, seront pris en considération dans la sélection⁶¹. Enfin les candidats doivent être en bonne santé physique et morale, ils s'engagent à rentrer au Kenya après leurs études et doivent avoir un bon niveau d'anglais. Les candidats mariés peuvent se présenter, mais rien n'est prévu pour faire venir leur famille⁶². Les bourses couvrent tous les frais, notamment leur voyage. Mais, à la différence des programmes britanniques, ils ne reçoivent pas de prime d'installation ni d'allocation familiale⁶³.

D'autre part, les candidatures aux bourses privées directement offertes par les universités peuvent également transiter par l'IIE. Dans la mesure où elles ne couvrent pas toutes les dépenses des étudiants, les candidats doivent disposer de ressources propres suffisantes (soit 300 à 400 \$ par an)⁶⁴.

b/ Bilan des bourses

Le bilan quantitatif de ces programmes officiels reste modeste pour les colonies africaines britanniques qui sont concernées par 45 échanges *Fulbright* entre 1949 et 1960⁶⁵. La loi *Smith Mundt* a permis d'accorder, entre 1950 et 1955, 98 subventions pour des échanges éducatifs, mais seulement 29 sont allés à des étudiants⁶⁶. Ces programmes s'appliquent mal à l'Afrique coloniale. D'une part, ces bourses sont le plus souvent réservées aux étudiants qui ont achevé leur premier cycle d'études universitaires en Afrique. D'autre part, elles mettent en concurrence des candidats originaires de tous les pays du *Commonwealth*. Par conséquent, la participation du continent africain à ces programmes officiels est limitée :

⁶¹ ANK Nairobi. ED/3/2900. Note du responsable de l'IEE au consul américain de Nairobi, le 24 juillet 1953.

⁶² ANK Nairobi. ED/1/2979. *Announcement of opportunities for study in the US (1954-55)*.

⁶³ ANK, Nairobi, ED/1/2979. Note de l'IIE, le 24 juillet 1953.

⁶⁴ *Ibid.*

⁶⁵ Rich, E. Jones, *op.cit.*, p. 9.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 10.

**Tableau 22 : Bourses Fulbright et Smith Mundt
accordées entre 1948 et 1956**

Régions	Nombre	%
Extrême Orient	6 339	7
Proche orient et Asie du sud Est	4 503	5
Europe	32 454	36
Amérique	46 990	52
Afrique	412	insignifiant
Total	90698	100

Source: Rich, Evelyn Jones, *USA Government sponsored higher educational programs for Africans 1957-1970 with special attention to the role of the African American Institute*, 1978, p. 38.

Au cours de cette période, trois Africains du Kenya obtiennent un *Fulbright Travel Grant* pour aller étudier aux États-Unis et un quatrième une bourse du gouvernement américain. Le premier, James Kariuki Wainana, étudie au Whitworth College à partir de 1953, grâce à une allocation de voyage et une bourse de l' *Africa Inland Mission*. L'année suivante, Jacob Isaac Othieno et John Samuel Mbithi partent également aux États-Unis grâce à une allocation de voyage du gouvernement et une bourse du gouvernement américain, dans le cas d'Othieno. En revanche, c'est l'*African Inland Mission* qui finance les études de théologie de Mbithi au *Providence Barrington Bible Institute*. Les églises américaines ont également développé leurs propres réseaux de bourses pour permettre à de jeunes Africains de venir étudier aux États-Unis⁶⁷. L'IIE permet aussi de faire partir quelques étudiants africains ou de les aider sur place. En 1951, une aide spéciale de la *Ford Foundation* permet à l'IIE d'accorder une aide supplémentaire aux 1 100 étudiants africains présents aux États-Unis. A partir de 1952, l'IIE peut ainsi financer 92 étudiants africains (dont 52 Égyptiens) et l'année suivante, en 1953, 300 étudiants reçoivent une aide partielle de la part de l'IIE et 39 une bourse complète⁶⁸.

2/ Les milieux africains-américains et les étudiants africains

Dans les années 1950, le mouvement entrepris par les Africains-Américains pour la reconnaissance de leurs droits civiques a pour corollaire l'intérêt grandissant de cette communauté pour le continent africain et pour ses luttes de libération. En effet, ils

⁶⁷ L'AME (*African Methodist Episcopal*) offre des bourses d'études à des étudiants africains principalement originaires de Gold Coast, à *Edward Waters College* à Jacksonville en Floride, à *Allen University* à Columbia en Caroline du Sud, à *Wilberforce University* dans l'Ohio, et enfin à *Morris Brown College* à Atlanta. Les bénéficiaires de ces bourses s'engagent à travailler cinq ans pour l'AME ou bien ils doivent rembourser 500 \$. En 1946, six étudiants vont à *Edward Waters* et ils sont trois à étudier dans ce collège en 1948, tandis que cinq autres Africains bénéficient de bourses dans d'autres établissements cette même année.

⁶⁸ Rich, E. Jones, *op. cit.*, p. 37.

développent alors une conception du monde noir uni et partout victime des mêmes préjugés. Ces organisations s'efforcent alors de renforcer les liens entre les représentants dispersés de cette même communauté. Les offres de bourses de la part des collèges noirs ou des églises noires américaines aux étudiants africains reflètent cet intérêt nouveau.

L'action de l'*Associated Negro Press* à l'égard des étudiants africains en offre une illustration. Ses objectifs sont ainsi définis :

« Partout, que ce soit en Afrique ou en Amérique, les personnes d'origine africaine rencontrent des problèmes spécifiques qui font de nous un groupe uni à la fois sur le plan racial et social »⁶⁹.

C'est dans cette perspective que ses membres répondent aux lettres des étudiants africains désireux de venir se former aux États-Unis. Mugo Gatheru, un jeune homme du Kenya, fait part à Goerge McCray, le directeur de *Associated Negro Press*, de son désir d'éducation supérieure aux États-Unis.

Mugo Gatheru est un jeune Kikuyu issu d'une famille de squatters ; il souhaite faire des études supérieures aux États-Unis. Il a obtenu son certificat d'études primaires à 19 ans, mais faute d'argent il doit renoncer à poursuivre ses études. Il entre alors au *Medical Department* à Nairobi. Là, il fait l'expérience de la ségrégation et des injustices dont sont victimes les Africains au quotidien. Il commence à répondre aux éditoriaux du *Kenya Weekly News*, le journal des colons. Certains de ses articles sont publiés. Mais ses prises de position ne sont pas compatibles avec ses fonctions au département médical. Il est donc contraint de quitter son travail. Mugo Gatheru devient alors rédacteur assistant au journal de la KAU, *Sauti ya mwafrica, the African voice* en mars 1947⁷⁰. Il envoie ses articles sur le Kenya à l'*Associated Negro Press*.

Mugo Gatheru souhaite vivement étudier aux États-Unis. Il a écrit au consul américain à Nairobi pour obtenir les adresses des principaux collèges noirs. Il s'est notamment informé auprès du *Tuskegee Institute* en Alabama sur les possibilités d'obtenir une bourse. Mais les responsables du collège lui ont répondu qu'ils étaient prêts à l'accueillir à condition qu'il paye ses frais de scolarité qui se montent à 600 \$⁷¹. Alors que Mugo Gatheru élabore des plans pour trouver l'argent nécessaire à ses études, George McCray, lui, obtient une bourse d'études au *Roosevelt College* de Chicago pour entreprendre des études de sciences sociales. Francis St

⁶⁹ Schomburg Center, New York. St Clair Drake's papers, boîte 72. Lettre de McCray à Mugo Gatheru, le 10 mai 1947. Texte original : "Everywhere whether in Africa or the Americas, persons of African descent have special problems which make us a united group on both racial and social grounds".

⁷⁰ Gatheru M., *Child of two worlds*, Londres, Routledge and Kegan, 1963, pp. 82-83.

⁷¹ Schomburg Center, New York. St Clair Drake's papers, boîte 72. Lettre de Mugo à McCray, le 7 juin 1948.

Clair Drake⁷² vient alors d'y être nommé professeur de sociologie. Lors de ses études à *Hampton Institute*, il avait rencontré et sympathisé avec Mbiyu Koinange qu'il retrouve à Londres en 1948. Son ancien camarade de classe lui a longuement exposé les préjudices dont sont victimes les Africains du Kenya, notamment au niveau de l'accès à l'éducation supérieure. Sa propre initiative, le *Kenya Teachers' College*, vise précisément à élargir ces opportunités. A son retour aux États-Unis, Drake est décidé à aider les jeunes africains qui souhaiteraient étudier dans son pays.

McCray, Drake et d'autres personnalités de Chicago fondent l'*Afro-World-Fellowship*⁷³, pour aider Mugo Gatheru à venir aux États-Unis. Cette association, présidée par le juge Edith Samson, déléguée américaine auprès des Nations-Unies, se porte garante du jeune homme pendant son séjour aux États-Unis. Enfin, St Clair Drake propose de l'employer comme informateur dans ses travaux d'anthropologie et comme professeur de Kikuyu afin de lui assurer un peu d'argent de poche. McCray explique ainsi à Mugo les raisons de ses efforts pour le faire venir :

*« Tout d'abord, nous, les personnes d'origine africaine vivant aux États-Unis, nous nous sentons une responsabilité à l'égard des peuples africains et l'aide que nous souhaitons t'apporter est un gage de cette responsabilité. Deuxièmement, depuis maintenant plusieurs années nous suivons tes activités et nous admirons ta courageuse détermination et tes facilités naturelles. Nous pensons que tu pourrais être un leader plus abouti si tu avais la possibilité d'exploiter au mieux tes dons »*⁷⁴.

Mugo Gatheru est attendu aux États-Unis en septembre 1948. Mais le gouvernement du Kenya s'oppose à sa venue aux États-Unis en raison de ses activités au sein de la KAU. Comme sa bourse ne peut pas être reportée, il est obligé d'y renoncer⁷⁵.

D'autres réseaux se mobilisent pour permettre à des étudiants kenyans de venir aux États-Unis. Le révérend Jim Robinson, de l'église presbytérienne de New York, a ainsi aidé Julius Gecau et Dawson Njiiri à venir aux États-Unis au début des années 1950.

Vingt-deux Africains de la colonie parviennent à partir étudier aux États-Unis entre 1948 et 1953.

⁷² Francis St Clair Drake est un Africain-Américain qui étudie à Hampton Institute dans les années 1930. Il prend un poste de professeur de sociologie à l'université Roosevelt de Chicago. Il séjourne quelques années au Ghana et rentre aux États-Unis au début des années 1960 où il reprend ses activités d'enseignant notamment à l'université de Californie. C'est sa rencontre avec Peter Koinange lors de ses études à Hampton qui l'amène à s'intéresser au Kenya et à aider des jeunes gens de la colonie à venir étudier aux États-Unis, comme Mugo Gatheru. Il publie en 1945, avec Horace R. Cayton, *Black metropolis; a study of Negro life in a northern city*, New York, Brace and company, (1945), régulièrement réédité depuis.

⁷³ Cf. document 5, p. 455.

⁷⁴ Schomburg Center, New York. St Clair Drake's papers, boîte 72. Lettre de McCray à Mugo, le 22 juillet 1948. Texte original : "First, we persons of African descent of Africa in the United States feel we have an obligation to the peoples of African and the aid which we shall provide for you is merely a token expression of that obligation. Secondly for several years now, we have followed your activities and have come to admire your courage, inspiration, and apparent natural ability. We feel you would be much more constructive leader if it were possible to cultivate to the fullest your natural abilities".

B/ L'*American Council on African Education*, un exemple original de solidarité afro-africaine

Certaines figures du nationalisme africain, comme Kwame Nkrumah, Azikiwe et Mbiyu Koinange, ont étudié aux États-Unis. Les formations américaines sont alors perçues en Afrique comme un symbole de la lutte anti-coloniale. Les initiatives déployées par certains anciens étudiants pour permettre à leurs compatriotes de venir étudier aux États-Unis s'inscrivent dans ce mouvement. C'est dans cette perspective que Nwafor Orizu, du Nigeria, fonde l'*American Council on African Education* (ACAE).

1/ Les bourses d'études du prince Nwafor Orizu du Nigeria

a/ Origines et enjeux de ce programme

Nwafor Orizu, originaire du village de Nwewi dans la région d'Onitsha, au Nigeria, est un fils de chef. Il a étudié aux États-Unis entre 1939 et 1945, à l'*Ohio State College* puis à *Columbia University* à New York⁷⁶. Orizu fait partie du groupe de jeunes Nigériens qui sont allés aux États-Unis dans le sillage d'Azikiwe. Comme la plupart de ses compatriotes, et notamment Mazi Ozumu Mwadibwe, il multiplie les prises de positions anti-coloniales. Dans son ouvrage intitulé *Without bitterness*, publié aux États-Unis, il réclame la fin de l'impérialisme en Afrique. Mwadiwe défend la même thèse dans son livre intitulé *British and axis war aims in Africa*. Les responsables britanniques jugent ces activités préjudiciables au prestige de la Grande-Bretagne et demandent leur rapatriement au Nigeria en décembre 1944⁷⁷. Mais Orizu parvient à rester aux États-Unis jusqu'au 20 novembre 1945.

Le programme de bourses qu'il met alors en place s'inscrit dans ce contexte d'opposition au pouvoir colonial. Pendant son séjour aux États-Unis, Nwafor Orizu s'est efforcé de trouver des bourses pour faire venir des étudiants africains dans les collèges américains. Dès le mois de juin 1944, Orizu annonce qu'il a obtenu entre 100 et 150 bourses dans des établissements accrédités⁷⁸. De retour au Nigeria en 1945, il prend contact avec le gouvernement colonial et fonde l'*American Council on African Education* dont les objectifs sont les suivants :

⁷⁵ Cf. documents 11 et 12, pp. 463 et 465.

⁷⁶ Comme tous les autres chefs, le père de Orizu est également l'Obi de sa famille. Cette fonction se transmet de manière héréditaire par primogéniture mâle. Orizu, qui est le cadet, aurait tenté de défaire son frère aîné à son profit. Mais la manigance a été dénoncée par les anciens. C'est dans ce contexte d'intrigues qu'il serait parti aux États-Unis. C'est en référence à son ascendance qu'il s'attribue le titre de prince.

⁷⁷ PRO, Londres. CO/876/250. Note du 22 décembre 1945.

⁷⁸ PRO, Londres. CO/876/250. *American Council on African Education*. Télégramme du 6 novembre 1945.

« Aider les étudiants africains qui viennent dans ce pays pour étudier, et demander des bourses aux universités accréditées du pays en mettant en place un fonds pour aider les jeunes gens qui ont du mal à subvenir à leurs besoins »⁷⁹.

L'information est largement diffusée dans la presse locale qui précise les conditions d'attribution de ces bourses. Les candidats doivent avoir terminé leur cycle secondaire en Afrique. Ils adressent ensuite un dossier au comité de sélection qui décide d'accorder des bourses complètes ou partielles en fonction des capacités financières des étudiants. Ces bourses sont attribuées pour une durée maximum de quatre années. Au terme de cette période, les étudiants s'engagent à rentrer en Afrique. Lors de leur séjour aux États-Unis, les étudiants ne reçoivent aucune autre aide et ils ne doivent pas avoir d'activités politiques. Ils sont, en revanche, tenus de s'inscrire à l'*African Student Association of the United States and Canada* et de participer à son assemblée annuelle à New York⁸⁰.

Une telle démarche n'est toutefois pas isolée. Le *Warri Development Corporation and Scholarship Scheme* (appelé aussi *Ebun Iluwa foundation*) a été établi par le prince A. A. Emeni pour développer les formations pratiques et professionnelles aux États-Unis pour des jeunes âgés de 15 à 18 ans. Mazi Ozumu Mbadiwe a fondé, en 1943, *The African Academy of Arts and Research* pour offrir une structure d'accueil aux étudiants africains aux États-Unis. Il souhaite également accorder des bourses d'études pour les États-Unis à de jeunes africains⁸¹.

b/ Le développement du programme

En 1947, dix jeunes Nigériens bénéficient d'une bourse de l'*American Council on African Education* pour étudier à Lincoln College ; un autre étudiant est admis à Fort Valley State College, en Georgie ; enfin quatre jeunes femmes étudient à Bethune Cookman College, à Daytona Beach en Floride. Il s'agit toujours de bourses partielles (sauf pour deux d'entre elles) dont le montant est de 225 \$ par an⁸². Elles ne couvrent pas l'ensemble des frais de scolarité dans les collèges sélectionnés qui se répartissent de la manière suivante :

⁷⁹ PRO, Londres. CO/876/250. Note du 22 décembre 1945. Texte original : "To help the African students who come to this country to study, by soliciting for scholarships grants from accredited universities in this country, and also establishing funds to help some of the boys who are able to meet the other expenses".

⁸⁰ *Phelps-Stokes Report on African students in the US*, 1949, p. 48.

⁸¹ *Ibid.*, 1949, p. 49.

⁸² PRO, Londres. CO/876/250. Note du gouvernement du Nigeria, le 18 juillet 1947.

Tableau 23: Coût des études à Lincoln University et à Bethune Cookman en 1947, (exprimé en \$)

Poste	<i>Lincoln University</i>	<i>Bethune Cookman College</i>
Frais de scolarité	150	180
Inscription	28	80
Pension	150	162
Chambre	80	36
Total	408	458

Source: PRO, Londres. CO/876/250. Note de l'ambassade britannique aux États-Unis, le 26 septembre 1947.

Les étudiants qui participent au programme doivent donc trouver des emplois annexes. Orizu revient aux États-Unis en janvier 1948 pour renforcer l'assise de son programme⁸³. Il organise une série de conférences dans le pays pour faire connaître le point de vue des Africains sur les États-Unis. Il essaye également d'obtenir plus de bourses. Il met en scène sa première conférence de presse en se présentant en habits traditionnels, entouré de deux étudiants qui viennent d'entrer à *Fordham University*⁸⁴.

La visite d'Orizu aux États-Unis a été fructueuse : une soixantaine de nouvelles bourses sont offertes à des étudiants africains dans le cadre de son programme⁸⁵. D'autre part, les activités du *Council* s'élargissent avec l'ouverture d'une nouvelle branche de l'ACAE à Los Angeles en mai 1949 et la création d'une association d'étudiants, l'*American Council on African Education Students organization*, en décembre 1948, à New York. Ses objectifs sont les suivants :

« Promouvoir le bien-être de nos étudiants, aider au développement du travail de l'ACAE en matière d'éducation de la jeunesse africaine, encourager la compréhension de l'Afrique par l'Amérique et les autres régions du monde, et enfin encourager des relations internationales pacifiques »⁸⁶.

Le gouvernement de Lagos est embarrassé par cette initiative qu'il ne peut pas complètement empêcher. Compte tenu des relations étroites qu'Orizu entretient avec Azikiwe, le gouverneur redoute que ces programmes d'études ne favorisent la formation d'agitateurs⁸⁷. C'est une opinion assez répandue dans les milieux Yoruba, jaloux de l'éducation de leurs rivaux, les Ibos:

⁸³ PRO, Londres. CO/876/250. Note du 16 janvier 1948.

⁸⁴ Orizu se dit prince nigérian, roi d'une province de 33 000 000 habitants.

⁸⁵ *Phelps-Stokes Report on African students in the US*, 1949, p. 46. Texte original : "To promote the welfare of our students ; to help promote the work of the ACAE in the education of African Youths, to interpret Africa to America and other parts of the world, and to work towards peaceful international relations".

⁸⁶ *Ibid.*, p. 46.

⁸⁷ « First batch of Orizu scholars may leave for US this year, Thousands are on the mist », *Eastern Nigeria Guardian*, le 14 novembre 1945.

« Un Africain important a défendu l'idée que pratiquement tous les problèmes que l'on rencontre aujourd'hui au Nigeria peuvent être rattachés aux Nigériens éduqués aux États-Unis (parmi lesquels M. Azikiwe est un exemple éloquent) qui sont rentrés pleins d'idées inconciliables avec le gouvernement pacifique de ce pays ; et si ces cent nouveaux étudiants devaient aller aux États-Unis grâce au programme de M. Orizu, on peut prédire les plus grands troubles au Nigeria dans les cinq années à venir »⁸⁸.

Le retour d'un nombre important de jeunes diplômés pétris d'opinions anti-britanniques risque de nuire au développement politique et social de la colonie. Ils viendront en outre nourrir le courant déjà important d'opposition à la politique coloniale britannique.

2/ Les étudiants kenyans et les bourses de l'*American Council on African Education*

Le programme d'Orizu concerne l'ensemble du continent. Les journaux africains du Kenya publient des informations sur ce programme en 1948. Les Africains sont nombreux à répondre à l'appel à candidature lancé pour la rentrée universitaire de 1949⁸⁹. Six jeunes africains sont sélectionnés pour recevoir ces bourses qui couvrent les frais de scolarité dans les collèges américains mais pas leurs frais de voyage⁹⁰. Comme Orizu ne s'est pas rendu en Afrique de l'Est, il s'en remet au consul américain pour obtenir les informations nécessaires sur ces étudiants. Tous demandent au gouvernement du Kenya une aide financière pour payer leur voyage.

Mais le gouvernement, méfiant, effectue une enquête préalable sur ces candidats auprès de leur employeur et chef d'établissement. La plupart d'entre eux n'ont pas terminé leur cycle d'études secondaires. Les rapports confidentiels rédigés à leur sujet ne sont guère encourageants. L'ingénieur en chef des Postes et télécommunications estime qu'E. Mburea a des capacités limitées, que son caractère est faible et qu'enfin il manifeste une certaine désinvolture dans son travail. Dans ces conditions, il s'oppose à ce que le gouvernement lui accorde une aide. Carey Francis, le directeur de l'*Alliance*, considère Julius Gecau comme quelqu'un de dangereux. Enfin, le commissaire de district estime que Macharia est susceptible de devenir un politicien⁹¹. Le gouvernement colonial décide donc de n'accorder aucune aide à ces étudiants⁹². Malgré les efforts de Macharia pour emprunter de l'argent au LNC, aucun des

⁸⁸ PRO, Londres. CO/876/250. Note du 22 décembre 1945, p. 3. Texte original : "One prominent African has expressed the opinion that practically the whole of the trouble we are now having in Nigeria can be traced to the American educated Nigerians (of whom of course M. Azikiwe is a prominent example), who have returned full of ideas antagonistic to the peaceful government of the country; and that should the 100 students go to America under Mr Orizu's plan, he can foresee great trouble for Nigeria in another five year time."

⁸⁹ ANK, Nairobi. ED/1/2854. Lettre de Orizu au consulat américain de Nairobi, le 2 juin 1948.

⁹⁰ Il s'agit de Julius Kariuki Gecau, Georges Nseka, Jacob Isaak Othieno, L Kibiu Methi, Eliphas Mburea et Rawson Macharia.

⁹¹ ANK, Nairobi. ED/1/2854. Rapport sur les étudiants, le 12 septembre 1948.

⁹² ANK, Nairobi. CNC/7/257. Note de W. Jarod intitulée *Higher Education for Non-european Students to East Africa*, le 28 août 1948, p. 2.

lauréats de ces bourses ne parvient à réunir les fonds nécessaires pour son voyage aux États-Unis. Le programme est sévèrement dénoncé à l'intérieur de la colonie :

« Offrir une bourse qui sera refusée car le gouvernement du Kenya ne peut pas fournir les fonds additionnels nécessaires n'est pas un moyen sincère d'aider les Africains, ces méthodes portent au contraire préjudice aux relations qu'entretiennent un gouvernement essentiellement blanc et une communauté noire en quête de savoir »⁹³.

C/ L'engagement indirect de l'administration américaine dans la formation des Africains aux États-Unis

L'intérêt grandissant des Africains à l'égard des formations américaines et le rôle que celles-ci sont susceptibles de jouer dans l'émergence et l'affirmation des nationalismes sur ce continent conduisent l'administration américaine à s'engager plus fermement dans ce domaine. Son alliance avec la Grande-Bretagne l'oblige cependant à agir indirectement en s'appuyant sur des organisations apparemment indépendantes et sur les organisations philanthropiques américaines.

1/ La mobilisation des organisations philanthropiques

A partir de 1953, on observe une mutation dans la politique extérieure américaine. Sous l'administration Eisenhower, moins anti-coloniale que Roosevelt, l'Afrique ne représente pas vraiment un centre d'intérêt. En revanche, John Foster Dulles, le nouveau secrétaire d'État du gouvernement républicain définit, en 1953, une politique africaine. Il s'agit de maintenir l'alliance avec les pays européens tout en encourageant les mouvements de libération accrédités par les puissances coloniales, de manière à s'opposer à l'émergence de pouvoirs africains radicaux⁹⁴. Le renforcement de la politique de formation supérieure des ressortissants des colonies sur le territoire américain s'inscrit dans cette nouvelle stratégie.

Les organisations philanthropiques américaines permettent le renforcement discret de la présence américaine dans le domaine de la formation des élites africaines. Leur financement de projets de coopération et d'échanges culturels assure la visibilité extérieure des États-Unis. Elle permet de servir les intérêts de l'administration américaine sans remettre en cause ses bonnes relations avec les alliés européens. Depuis leur création, au début du siècle, les trois

⁹³ ANK Nairobi. CNC/7/257. Note de W. Jarod, le 28 août 1948. Texte original: "That to offer a scholarship, which must be refused because the Kenya government cannot provide the additional supplementary funds, is to offer no true service to the African and a means of prejudicing sympathy between a largely white government and a black community in search after knowledge".

⁹⁴ Rich, E. Jones, *op. cit.*, p. 8.

grandes organisations philanthropiques américaines (la *Carnegie Corporation*⁹⁵, la *Ford Foundation* et la *Rockefeller Foundation*) se sont intéressées à l'éducation des Africains aux États-Unis. Mais leur engagement devient plus significatif dans les années 1950 où il obéit à cette nouvelle logique politique⁹⁶.

E. Berman souligne, dans sa thèse, l'existence de liens très forts entre les milieux philanthropiques et les milieux politiques américains. Au cours de leur carrière, les responsables sont souvent passés de l'un à l'autre. D'autre part, les programmes financés par ces organisations sont souvent assez conservateurs, notamment dans le domaine des sciences sociales. Il qualifie cette politique culturelle de « démocratie élitiste » dont le but est d'assurer la formation des leaders de demain⁹⁷ :

*« Le credo de la fondation concernant la nature exclusivement humanitaire de leur travail dans le pays et à l'étranger n'est tout simplement pas crédible au regard des rapports internes de la fondation, des lettres, de ses statuts politiques ou encore des souvenirs de ses anciens responsables. Tous indiquent sans équivoque comment les programmes de la fondation avaient pour principal but de prolonger la politique extérieure des États-Unis »*⁹⁸.

2/ l'African American Institute

Ce sont les organisations philanthropiques qui financent les organismes chargés d'accueillir les étudiants africains aux États-Unis comme l'IEE et l'*African American Institute* (AAI). La *Ford Foundation* lance, en 1955, le *Foreign Student Leadership Program*, qui doit permettre la formation de la future élite dans les pays en développement⁹⁹. Ces bourses sont gérées par l'IEE.

Les prérogatives de l'IEE sont étendues à la recherche et au développement, avec la création, en 1953, du *Committee on educational interchange policy*. Cet organisme publie, à partir de 1954, un recueil de statistiques sur les étudiants étrangers aux États-Unis intitulé *Open Doors*¹⁰⁰. Mais dès la fin de l'année 1952, un nouvel organisme a été spécifiquement chargé des relations de coopération éducative avec l'Afrique, il s'agit de l'*African American Institute* (AAI). L'association est née de la rencontre entre six personnes, toutes préoccupées

⁹⁵ C'est notamment la *Carnegie Corporation* qui finance les activités du PSF pendant l'entre-deux-guerres.

⁹⁶ Berman, E. H., *The influence of the Carnegie, Ford and Rockefeller Foundations on American foreign policy : the ideology of philanthropy*, New York, State University of New York Press, Albany, 1983, p. 94. Pour l'exercice fiscal 1955-56, la *Carnegie Corporation* a un budget de 7,2 M \$, dont 1,5 M \$ pour des programmes à l'étranger, et la *Ford Foundation*, 557 M \$, dont 25 pour l'étranger.

⁹⁷ Berman, E. H., *op. cit.*, p. 27.

⁹⁸ *Ibid.*, p. 3. Texte original : "His foundation litany concerning the exclusively humanitarian nature of their work at home and abroad is simply not supported by internal foundation memoranda, letters, policy statements and reminiscences left by their officers. These indicates unequivocally how foundation programs were designed to further the foreign policy interests in the US".

⁹⁹ Berman, E. H., *op. cit.*, p. 95.

¹⁰⁰ Rich, E. Jones, *op. cit.*, p. 37.

par la situation des étudiants africains dans la région de Washington, dont trois Africains-Américains.

L'AAI donne des bourses et des conseils aux étudiants africains, il développe des programmes d'études africaines dans les universités américaines. Enfin, il s'efforce de renforcer la compréhension mutuelle entre les deux continents. C'est notamment le rôle de sa publication, *l'African American Bulletin*, qui paraît pour la première fois en août 1954¹⁰¹. Enfin l'Institut a créé, en 1955, *l'Africa House*, qui est un centre d'accueil pour les Africains dans la région de Washington. Il propose des manifestations culturelles, notamment des conférences, des films, des débats.

L'Institut élargit sa représentativité en intégrant dans son comité de direction des personnalités influentes issues des organisations philanthropiques, comme Dana Cree du *Rockefeller Brothers Fund* et Alan Pifer de la *Carnegie Corporation*. Les milieux africains et africains-américains bénéficient également de la présence d'Horace Mann Bond (le directeur du Collège de Lincoln, en Pennsylvanie) ainsi que Nkrumah et Azikiwe¹⁰². Cette diversification des cadres donne une très grande audience aux activités de cette organisation. Elle permet de rassembler les différents acteurs de la formation des Africains aux États-Unis.

Pour la rentrée 1954-55, l'AAI dispose de trois programmes de financement pour les étudiants africains. Il s'agit de *l'Emergency Fund*, du *Loan Fund* (qui permet aux étudiants d'emprunter 300 £ maximum pour un an, à un taux de 2 %) et enfin du *Scholarship Fund* (1 000 \$ par an). Pendant trois ans, entre 1954 et 1957, l'AAI a donné 99 aides sous ces différentes formes. Son budget a également considérablement évolué, passant de 2 500 \$ pour l'année 1954 à 16 000 \$ en 1956. A cette date, son budget global de 116 000 \$, en partie financé par la CIA, lui permet de jouer un rôle significatif dans les relations avec le continent africain¹⁰³.

3/ Le développement de programmes universitaires tournés vers l'Afrique

Un autre aspect de l'affirmation de l'intérêt semi-officiel des États-Unis pour l'Afrique est nettement perceptible avec le développement des programmes africains dans les universités américaines.

Le développement de programmes académiques ayant l'Afrique pour thème naît bien souvent de l'intérêt de certains des enseignants. C'est notamment le cas au *Roosevelt College*,

¹⁰¹ Rich, E. Jones, *op. cit.*, p. 45. Elle devient, en 1956, *l'African Special Report* puis *l'Africa Report* en 1959.

¹⁰² Rich, E. Jones, *op. cit.*, p. 43.

¹⁰³ Rich, E. Jones, *op. cit.*, p. 48.

à Chicago¹⁰⁴, autour des professeurs Untermeyer (sciences politiques), Turner (en anglais) et St Clair Drake (sciences sociales). En 1954, ils lancent un programme sur l'Afrique, ainsi qu'un projet d'éducation pour adulte, intitulé « *Africa as a world problem* ». C'est dans la deuxième moitié des années 1950 que l'intérêt des universités américaines pour l'Afrique se manifeste vraiment. Hopkins met, par exemple, en place un *African Institute*. Et les universités les plus prestigieuses comme Yale, Stanford, l'université de Californie, Bekerley, ou Boston, ont également des programmes d'étude sur ce thème¹⁰⁵. La *Carnegie Corporation* contribue à l'*African studies program* de la Northwestern University pour un montant de 20 000 \$¹⁰⁶ ; elle donne également 30 000 \$ à Stanford pour son programme de recherche sur le développement économique de l'Afrique. Enfin Duke obtient 350 000 \$ pour son *Center for Commonwealth Studies*¹⁰⁷. De son côté, la *Ford Foundation* finance, à partir de 1954, le *Program of African Studies* de l'université d'Howard, pour un montant de 29 000 \$ ainsi que l'*African research and studies program* de l'université de Boston. La *Ford Foundation* accorde également des bourses d'études, dans le cadre de son *Area Studies*, sur des zones particulières¹⁰⁸.

III/ Les bourses d'études en Inde

Les offres des bourses de l'Inde, devenue indépendante en 1947, s'inscrivent aussi dans une stratégie politique internationale. L'Inde entend jouer un rôle international en tant que chef de file des pays non-alignés. C'est dans cette perspective qu'il faut lire son engagement dans la formation des futurs leaders africains. Compte tenu des liens historiques tissés avec le Kenya, l'action de l'Inde à l'égard de cette colonie a des implications politiques et éducatives particulières.

A/ L'engagement de l'Inde à l'égard des peuples encore colonisés.

Le 15 août 1947, l'Inde se libère de la tutelle britannique. Le gouvernement de l'Inde indépendante s'engage alors dans une politique systématique de dénonciation des régimes coloniaux. Il s'agit de combattre notamment toutes les formes de discrimination dont sont

¹⁰⁴ *Roosevelt College* a été créé en 1945, dans une tradition de liberté de pensée. Il est abrité dans l'ancien opéra de Chicago.

¹⁰⁵ PRO, Londres. CO/936/310. Rapport mensuel de l'attaché colonial pour février 1955.

¹⁰⁶ Ce programme lancé par Melville Herskovits est cofinancé par la *Ford Foundation*. La subvention accordée par la *Carnegie Corporation* en 1948 pour trois ans est renouvelée en 1951 et en 1954. Il s'agit d'un programme de recherche par zone géographique essentiellement tourné vers l'Afrique. Ce programme consiste à financer des recherches de terrain en Afrique mais aussi à financer des publications et organiser un troisième cycle d'études africaines.

¹⁰⁷ PRO, Londres. CO/936/310. Rapport mensuel de l'attaché colonial pour janvier 1956.

¹⁰⁸ Berman E. H., *op. cit.*, p. 105.

victimes les populations des colonies, et notamment les diasporas indiennes. L'éducation est un outil essentiel de cette lutte dont l'ultime objectif est de faire reculer le colonialisme.

1/ Un modèle indien de libération

a/ Principes et objectifs

L'Inde souhaite que sa lutte de libération soit une source d'inspiration pour les pays encore dominés. Ses choix politiques, après 1947, sont également conçus comme un modèle pour les pays en marche vers l'indépendance. L'Inde refuse de se rallier à la politique de l'un ou l'autre des blocs qui dominent la scène internationale après 1947. Elle propose une « troisième voie », celle de la neutralité, qui est justifiée, selon le premier ministre, par la jeunesse de ce pays. C'est dans cette troisième voie que l'Inde entend jouer un rôle auprès des peuples encore dominés. Elle prend, en effet, la tête du mouvement des pays non alignés. Un fonctionnaire indien explique ainsi le rôle qu'elle entend jouer dans le monde :

« Non seulement son histoire, mais la position géographique de l'Inde, les idéaux de son mouvement national, la personnalité et les enseignements de Gandhi, se sont combinés pour lui donner la place particulière qu'elle occupe dans l'esprit des gens d'aujourd'hui. Elle se trouve entre l'Est et l'Ouest à plus d'un titre »¹⁰⁹.

b/ L'action de l'Inde indépendante à l'égard des peuples colonisés

La « troisième voie » indienne ne plaît pas aux responsables britanniques qui redoutent les ambitions politiques internationales de l'Inde, notamment en Asie du Sud-Est et en Afrique de l'Est¹¹⁰. L'action de l'Inde risque en effet d'ébranler la domination coloniale britannique en stimulant les mouvements nationalistes de ces territoires. C'est dans les territoires où vit une population d'origine indienne importante, comme au Kenya, que le risque est le plus grand. Le rapprochement des communautés indiennes et africaines pour dénoncer ensemble les discriminations politiques, économiques ou sociales dont ils sont les victimes, est une menace directe pour le gouvernement colonial. La constitution d'un tel front de couleur menacerait les bases sociales et politiques de la domination coloniale qui repose sur une discrimination raciale sévère.

¹⁰⁹ PRO, Londres. FO/371/76090. Note intitulée "India is a world power", juillet 1949. Texte original: "Not only history, but India's geographical position, the idealism of her national movement; and the personality and teachings of Gandhi have combined to give her the distinctive place she holds in men's minds today. Standing midway between the East and West in more senses than one".

¹¹⁰ PRO, Londres. FO/371/76090. Foreign affairs, le 10 septembre 1949.

L'action extérieure de l'Inde est ainsi définie :

« Deux objectifs particuliers sont des préoccupations essentielles pour l'Inde : l'abolition de la discrimination raciale et la libération des peuples assujettis. Ils sont directement reliés à sa propre expérience récente, elle ne peut pas manquer de poursuivre ces objectifs. Son propre mouvement de libération a été conçu, dans une certaine mesure, comme une contribution à la liberté de toutes les Nations, et de grands progrès ont indubitablement été faits dans cette direction »¹¹¹.

Quatre vingt dix mille Indiens vivent au Kenya en 1948¹¹². La colonie a connu une immigration importante dans l'immédiat après-guerre puisque, en 1942, le Kenya comptait 40 000 Indiens. L'Inde dénonce la discrimination dont souffre cette population et qui porte, notamment, sur l'accès à la terre, à l'éducation supérieure et la fréquentation des lieux publics¹¹³. L'un des principaux soucis du gouvernement de l'Inde indépendante est de protéger les Indiens d'Afrique de l'Est, qui sont définis comme partie intégrante du pays et des citoyens¹¹⁴. C'est la raison pour laquelle un haut-commissaire de l'Inde est nommé à Nairobi en mai 1948. En 1950, la nouvelle nationalité indienne est accordée aux Indiens résidant hors de ce pays, pourvu que leurs parents et grands parents soient nés en Inde¹¹⁵.

L'Inde indépendante considère que le libre et égal accès aux ressources de l'éducation est la condition nécessaire pour accéder à la liberté et mettre un terme à la discrimination. C'est dans cette perspective que le gouvernement indien met en place un programme de bourses d'études en Inde, dès 1947, pour les ressortissants africains et indiens des colonies.

2/ Les programmes de bourses d'études en Inde

« Les Indiens ont tellement reçu et continuent de recevoir tant de la part de l'Afrique et des Africains, quel est le meilleur moyen de dire merci à l'Afrique, sinon en aidant ces jeunes Africains nécessiteux à recevoir une éducation »¹¹⁶.

¹¹¹ PRO, Londres, FO371/76090. *Foreign Affairs*, juillet 1949, p. 548. Texte original : "Two specific objectives immediately define themselves as of concern to India : the abolition of racial discrimination and the liberation of subject peoples. They are immediately connected with her own recent experience and she cannot fail to pursue them. Her own liberation struggle was conceived, in one essential aspect, as a contribution to the freedom of the all Nations, and some progress has undoubtedly be made in that direction".

¹¹² Recensement de 1948.

¹¹³ PRO, Londres, CO/936/3/4. Les autorités coloniales rejettent ces allégations. Dans une note de justification contre ces attaques, elles font notamment valoir la position dominante des Indiens dans ces colonies et en particulier au Kenya. En effet, ceux-ci disposent d'une représentation politique assortie des droits d'association et d'expression.

¹¹⁴ PRO Londres. CO/822/143/7, *Hindustan Time*, le 5 août 1949.

¹¹⁵ PRO, Londres, FO 371/76090. Note du 25 novembre 1949.

¹¹⁶ ANK, Nairobi. ED/3/340. *Office of the Commissioner for the Government of India in British East Africa, Southern Rhodesia, Northern Rhodesia and Nyasaland. Scheme of Cultural Scholarships for British and Central African Territories*, p. 1. Texte original : "Indians have received and are receiving so much from Africa and Africans, and what better way of saying "thank you" to Africa, can there be than helping young needy Africans to educate themselves".

C'est en ces termes que le haut-commissaire de l'Inde en Afrique de l'Est présente les différentes initiatives éducatives destinées aux Africains de l'Est.

a/ Les bourses du gouvernement indien

Dès le mois de juin 1947, le gouvernement indien met en place un programme d'échanges culturels avec d'autres territoires : il propose 70 bourses d'études pour les ressortissants du *Commonwealth*, des colonies britanniques et d'autres territoires. Parmi ces 70 bourses, 30 sont réservées à des étudiants originaires d'Inde et les autres vont à des Africains ; l'Afrique de l'Est reçoit quatre bourses chaque année et l'Afrique centrale trois (soit une par territoire)¹¹⁷. Les bourses du gouvernement indien couvrent les frais de scolarité, la pension et les frais d'examen ; les boursiers reçoivent en plus 200 roupies par mois (soit 15 £) pour couvrir leurs dépenses courantes en Inde. En revanche, le voyage est à la charge des étudiants ; ils doivent également déposer une caution pour leur éventuel rapatriement¹¹⁸.

La bourse prend effet à la date d'arrivée de l'étudiant dans l'établissement ; elle se termine à la fin du mois de ses examens (pour une année universitaire allant de juin à mai) et couvre la période nécessaire à l'acquisition d'un diplôme. La plupart des universités indiennes sont des collèges résidentiels où l'enseignement se fait en anglais. Les étudiants ne peuvent pas changer d'orientation pendant leur séjour en Inde. A la fin de leurs études sur place, ils sont tenus de repartir dans leur pays d'origine. En cas de mauvaise conduite ou d'échec aux examens, le gouvernement indien se réserve le droit de suspendre le versement de la bourse¹¹⁹.

Le niveau minimum requis est celui du *Cambridge School Certificate* (4 crédits) ou la qualification de l'université de Londres. Tous les domaines d'études sont concernés par ces bourses. Dans la mesure où le nombre de places disponibles dans certaines universités est limité, les candidats sont invités à formuler plusieurs vœux en prenant en considérant l'utilité de ces formations dans leur pays d'origine et les opportunités d'emploi qu'elles peuvent offrir¹²⁰. Les étudiants sont encouragés à suivre des filières techniques ou un second cycle

¹¹⁷ PRO, Londres. CO/822/143/6. Circulaire du ministère des Affaires étrangères indien, *Government of India's scheme for the award of Scholarships for the promotion of Cultural Relations between India and Foreign countries*, le 29 août 1949. Les pays suivants sont concernés par ces bourses : Indonésie (3), Chine (2), Népal (3), Afghanistan (3), Iran (2), Égypte (3), Afrique du Sud (2) Afrique de l'Est britannique (4), Malaisie (2), Burma (2), Éthiopie (2), Ceylan (2), Siam (2), Philippines (2), Indochine (1), Tibet (1), Turquie (1), colonies portugaises (1), Maurice (1), Nigeria (1).

¹¹⁸ ANK, Nairobi. ED/3/340. "Scholarships for Indians and Africans", *East African Standard*, le 3 novembre 1950. Leur montant est réévalué à 300 roupies par mois (soit 22,5 £) pour 1951.

¹¹⁹ ANK, Nairobi. ED/3/340. *Office of the Commissioner for the Government of India in British East Africa, Southern Rhodesia, Northern Rhodesia and Nyasaland. Scheme of Cultural Scholarships for British and Central African Territories*, p. 3.

¹²⁰ ANK, Nairobi. ED/3/340. Notice d'instruction pour les bourses du gouvernement indien, New Delhi, 1950.

universitaire. Il est vivement recommandé aux candidats aux études de médecine et d'ingénieur d'avoir suivi dans leur pays une formation préalable appropriée.

b/ Les programmes privés de formation

Dans le sillage de ce programme gouvernemental, des initiatives privées, comme le *M.P. Shah Scholarship* ou le *Tata Trust Scholarship*, permettent également à de jeunes Est-Africains de venir étudier en Inde¹²¹. Le député Shah propose cinq bourses pour permettre à de jeunes Africains du Kenya d'entreprendre des études dans les filières techniques. Il finance également quatre années d'études en agriculture¹²². Charutar Mandal de Vallaabh Vidyanagar, de la province du Gujrat, offre, pour sa part, deux bourses à des étudiants est-africains dans les domaines du commerce et de l'ingénierie aux *Commerce College* et *Birla College of engineering de Bombay*¹²³. La *Shri Shivaji Education Society* d'Amravati (Berar, Madhya Pradesh) offre de prendre en charge l'éducation et la pension de deux étudiants africains. Enfin un certain nombre d'établissements indiens offrent des bourses et d'autres réservent des places à ceux qui ont les moyens d'assumer le coût de leur scolarité¹²⁴.

Dans la province du Gujrat, vingt places sont ainsi réservées aux étudiants indiens et africains originaires d'Afrique de l'Est, dans les écoles de Vallaabh Vidyanagar. Six places sont réservées à des étudiants ingénieurs au collège de Birla et 15 au *Vithalbai Patel College* (5 en lettres, 5 en sciences et 5 en commerce)¹²⁵. Les étudiants moins qualifiés peuvent participer à d'autres programmes, comme les bourses de l'*Hindustni Talinani Sangh Warda* pour la formation professionnelle ou celles de la *Visua Bharati* qui forment des artisans villageois¹²⁶.

c/ Les modalités de sélection des étudiants en Inde

En 1947, lors de la première édition des bourses du gouvernement indien, un comité composé de représentants de la KAU et de l'*East African Indian National Congress* avait sélectionné trois étudiants africains pour étudier en Inde. Il s'agit de J. D. Otiende, ancien vice-président de la KAU, John Seroney et Geoffrey Mawlenga¹²⁷. Les responsables de la colonie dénoncent ces modalités de sélection qui échappent complètement à leur contrôle. Dès

¹²¹ ANK, Nairobi. ED/1/2856. *Government of India Scholarships - Meeting of selection committee*, le 20 octobre 1953.

¹²² Six bourses sont également proposées à des Africains d'Ouganda et quatre pour les territoires d'Afrique centrale.

¹²³ ANK, Nairobi. ED/3/340. *Office of the Commissioner for the Government of India in British East Africa, Southern Rhodesia, Northern Rhodesia and Nyasaland. Scheme of Cultural Scholarships for British and Central African Territories*, p. 11.

¹²⁴ *Ibid.*, pp. 13-15.

¹²⁵ *Ibid.*, p. 12.

¹²⁶ ANK, Nairobi. ED/1/2578. Note du 16 mai 1951.

¹²⁷ ANK, Nairobi. ED/3/340. Note du directeur des services de sécurité, le 18 juin 1947.

le 6 juin 1947, le directeur de l'éducation demande que la sélection des candidats passe par ses services et non par le congrès indien. Mais les autorités coloniales prises de court ne peuvent empêcher le départ des jeunes gens. Le fait que le gouvernement du Kenya n'ait pas été consulté sur la sélection des étudiants kenyans ne constitue pas une raison valable pour les retenir¹²⁸.

3/ Les étudiants du Kenya en Inde

Le gouvernement du Kenya redoute que ces programmes ne favorisent le rapprochement entre les deux communautés. Cela pourrait être une source de déstabilisation pour l'ordre colonial¹²⁹. La première édition de ces bourses indiennes a un grand retentissement auprès de la communauté indienne de la colonie.

a/ L'impact de ces programmes au Kenya

Le premier boursier du gouvernement de l'Inde bénéficie du soutien de la communauté indienne du Kenya. Lorsqu'il postule à cette bourse, John Seroney est rédacteur auprès du *Colonial Times*. John Seroney a des difficultés pour réunir les fonds nécessaires à l'achat de son billet. Il se tourne alors vers ses anciens collègues du *Colonial Times* ainsi que vers l'*East African Indian National Congress*. Le responsable de cette association lui avance 500 shillings qui sont remboursés par une souscription organisée par le journal¹³⁰. Même si ces engagements individuels demeurent peu nombreux, ils n'en sont pas moins remarquables dans un contexte de forte ségrégation au sein duquel les Indiens jouissent d'un statut privilégié. Cette mobilisation est exploitée par l'*East African Indian National Congress* qui assure précisément la continuité de la représentation politique entre l'Inde et les pays étrangers où vit une population indienne importante. Le président et le secrétaire de l'*East African Indian National Congress*, qui accompagnent Seroney à la gare de Nairobi, lui remettent un livre intitulé « *Our India* ».

¹²⁸ ANK, Nairobi. ED/3/340. Note du secrétariat, le 6 août 1947.

¹²⁹ PRO, Londres. CO/537/3646. Rapport des services d'information du Kenya, novembre 1948.

¹³⁰ ANK, Nairobi, MAA/8/110. *The Colonial Times*, le 3 janvier 1948 (document 4, p. 454).

b/ La très forte attraction de l'Inde sur les étudiants du Kenya

Entre 1948 et 1952, le nombre d'étudiants africains du Kenya en Inde évolue de la manière suivante :

**Tableau 24: Nombre de bourses et de candidats
entre 1948 et 1952***

Années	bourses	candidats
1948	3	9
1949	3	10
1950	3	16
1951	4	31
1952	3	66

***Recoupement de sources effectué par l'auteur.**

Alors que le nombre de bourses reste stable, le nombre de candidatures à ces bourses augmente chaque année. Les étudiants africains sont alors nombreux à partir en Inde de manière privée. En octobre 1950, alors que le gouvernement indien n'offre que trois bourses, le service d'immigration de la colonie enregistre onze demandes de passeport pour ce pays ; vingt étudiants kenyans sont déjà en Inde¹³¹.

La proximité de l'Inde et le faible coût des études dans ce pays expliquent que ces filières de formation aient rencontré un certain succès auprès des Africains de la colonie. Elles offrent, de surcroît, une seconde chance à ceux qui n'ont pas réussi à franchir toutes les étapes de l'éducation dans la colonie du Kenya. Un certain nombre de ces étudiants africains poursuivent en Inde leur éducation secondaire, c'est là qu'ils passent leur *Cambridge School Certificate* qui leur permet ensuite de poursuivre à l'université. Le collège jésuite de St Joseph Allahabad a accueilli de nombreux kenyans, et notamment des anciens de Githunguri qui ne pouvaient pas passer les examens officiels. Les autorités indiennes se félicitent du succès de ces bourses. Elles insistent notamment sur l'intégration de ces étudiants en Inde :

« On peut également déduire des lettres reçues de ces étudiants qu'ils ont trouvé l'ambiance dans les universités très agréable et tellement affranchie de

¹³¹ ANK, Nairobi, ED/1/2591. Réponse à une question parlementaire posée le 24 juin 1950.

*toute forme de préjugés raciaux, qu'ils en avaient eux-mêmes oublié leur couleur dont on leur faisait prendre conscience si constamment dans leur pays »*¹³².

Devant ce succès, et pour pallier les carences éducatives générées dans la région par la fin des études en Afrique du Sud, le gouvernement indien augmente le nombre de ses bourses. En 1954, 15 bourses sont attribuées au lieu de 10 l'année précédente¹³³.

B/ Éducation et nationalisme

La formation des cadres africains en Inde s'inscrit dans son projet politique. Ces programmes d'études permettent à l'Inde de renforcer ses liens avec les milieux nationalistes africains. Le gouvernement de Nehru accueille et encourage les initiatives africaines en matière d'éducation. C'est le sens de l'invitation faite à Mbiyu Koinange en 1949. Celle-ci intervient juste après que les États-Unis lui ait refusé un visa pour effectuer, comme en Inde, un cycle de conférences. L'Inde saisit l'opportunité de se rapprocher des milieux nationalistes du Kenya que les États-Unis, empêtrés dans leur alliance avec la Grande-Bretagne, ont raté. Cette initiative place la formation des étudiants à l'étranger dans une perspective internationale.

1/ La visite de Koinange en Inde

En 1949, Mbiyu Koinange est invité trois mois en Inde en tant que « *Professor of sociology and philosophy and leader of Africans in East Africa*¹³⁴ », pour donner un cycle de conférences dans des universités indiennes sur la situation économique et culturelle de l'Afrique de l'Est. La réception solennelle de Mbiyu Koinange, fondateur du collège de Githunguri et responsable de la KAU, a une signification politique majeure. Elle scelle le rapprochement entre le gouvernement indien et les milieux nationalistes du Kenya.

Il est accueilli par le premier ministre indien qui salue en lui l'éducateur engagé¹³⁵. Lors de son discours d'accueil, Nehru insiste sur les changements qui sont à l'œuvre en Afrique de l'Est et sur l'intérêt pour tous de les reconnaître et de les encourager. Il insiste sur la nécessité pour l'Inde et l'Afrique de se comprendre et de s'entraider dans leur combat commun pour l'indépendance dans toutes ses formes, y compris culturelles¹³⁶.

¹³² ANK, Nairobi. ED/3/340. *India week by week*, le 18 octobre 1950. Texte original : " *It is also gathered from the letters received from them that they find the atmosphere in the universities very congenial and so free from any colour prejudice that they themselves have forgotten their colour of which they are so constantly made aware in their homeland* ".

¹³³ ANK, Nairobi. ED/1/2856. *Applications for the Award of a Government of India Cultural Scholarship*, 1953-54, 6 décembre 1952 et pour 1954-55, le 20 octobre 1953.

¹³⁴ PRO, Londres. CO 537/4662. Lettre du haut-commissaire à New Delhi au *Commonwealth Relation office*, le 8 août 1949.

¹³⁵ Les deux hommes s'étaient déjà rencontrés en décembre 1948.

¹³⁶ PRO, Londres. CO/822/143/7. *Hindustan Times*, le 5 août 1949.

L'accueil réservé à Mbiyu Koinange a également une vocation pédagogique destinée à la population indienne. Il s'agit, en effet, de montrer comment les principes indiens d'indépendance rayonnent et s'enracinent dans l'expérience singulière mais exemplaire d'un Koinange. Un article du bureau d'information du gouvernement de l'Inde, daté du 25 juillet 1949 (publié à son arrivée), dresse un portrait édifiant du visiteur. Mbiyu Koinange est présenté comme un modèle de dévotion à son peuple : il a sacrifié une carrière dans l'administration coloniale, que ses diplômes supérieurs américains et britanniques lui ouvraient, à la fondation de Githunguri - occasion de souligner la participation active de la communauté indienne à cette entreprise. Le texte établit un parallèle entre le parcours de Koinange et celui du Mahatma Gandhi, en forçant le trait sur le caractère traditionaliste de la vie de Koinange :

« Il vit comme n'importe quel autre Africain, dédaignant le nouveau mode de vie si populaire parmi ceux que l'on appelle les nouveaux Africains. On remarque des échos de la philosophie de Gandhi lorsque l'on parle avec Peter qui veut vivre comme ses frères afin qu'ils se sentent chez eux avec lui et pour qu'ils acceptent plus facilement son message.(...) A travers lui, les Indiens verront la fleur de l'esprit africain influencé par l'éducation occidentale et la pensée orientale »¹³⁷.

Le haut-commissaire de Grande-Bretagne en Inde ne comprend pas vraiment le sens de la visite de Koinange. Il s'étonne, en effet, de l'accueil solennel réservé à ce « *pretty poor fish* »¹³⁸ qui ne peut, selon lui, que desservir la cause des Africains :

« Si M. Koinange incarne le niveau atteint par les leaders africains - et il est présenté partout comme un leader africain - le moment est loin d'être venu pour les Européens de transférer les responsabilités aux Africains »¹³⁹.

Le *Colonial Office*, en revanche, reconnaît en Koinange un « agitateur dénué de scrupules » et demande au haut-commissaire en Inde un compte rendu détaillé de ses activités dans ce pays¹⁴⁰. De retour au Kenya, Peter Mbiyu Koinange rend compte de son séjour en Inde lors d'un meeting de la KAU à Nairobi, le 30 octobre 1949. Il réaffirme l'engagement de l'Inde à appuyer la formation supérieure des Africains par une augmentation régulière de ses bourses. Il promet 55 nouvelles bourses à des étudiants africains du Kenya et 500 places

¹³⁷PRO, Londres, CO/537/4662. "Peter Koinange, East Africa's man of destiny", *Government of India, Press information Bureau*. Texte original: "He lives like any other African spurning the new way of life which is getting popular amongst so called modern Africans. It is interesting to find echoes of Gandhian philosophy when talking to Peter who wants to live like his brethren so that they should feel at home with him and accept his message more readily. (...) In him the Indians will see the flower of the African mind with the impact of Western education and Eastern thoughts".

¹³⁸ PRO, Londres, CO/537/4662. Lettre du haut-commissaire de Grande-Bretagne en Inde au CO, le 5 août 1949.

¹³⁹ Ibid. Texte original : "If Mr Koinange represents the standard achieved by the African leaders - and he is represented everywhere as an African leader - the time for the Europeans to surrender responsibility to the Africans is still a very long way off".

réservées dans les universités indiennes. A titre de comparaison, le *British Council* ne donne alors que sept bourses pour la Grande-Bretagne¹⁴¹.

2/ Les enjeux politiques des formations indiennes

Le rapprochement entre les autorités indiennes et les milieux nationalistes africains, illustré par la visite de Koinange en Inde, inquiète les responsables du Kenya qui redoutent la constitution d'un front de couleur à l'intérieur de la colonie. Ils dénoncent la vocation politique de ces programmes et, plus particulièrement, l'attitude du haut-commissaire indien et de son équipe :

« Ils se sont engagés à monter les Africains éduqués contre toute tentative pour coopérer avec les Européens et à les mobiliser pour renverser le gouvernement colonial »¹⁴².

Le haut-commissaire indien, A. B. Pant, est très lié aux chefs nationalistes qui se mêlent d'éducation comme Mbiyu Koinange et Jomo Kenyatta. Le 22 mai 1949, l'*ex-Senior chief* Koinange organise un « thé » pour accueillir le père de A. B. Pant, le rajah Saheb de Aundh. Koinange et Kenyatta y participent¹⁴³. Ils rappellent ainsi la prééminence des Africains, hôtes légitimes du territoire, tout en remerciant le rajah pour son engagement personnel auprès des jeunes Africains séjournant en Inde. Celui-ci invite, en effet, les jeunes élèves de St Joseph d'Allahabad à passer leurs vacances dans sa résidence¹⁴⁴.

De plus, les bourses du gouvernement indien ont permis de faire venir des nationalistes notoires, comme James Beutah, en 1951¹⁴⁵ et Odinga Oginga en 1952. En revanche, Kamau Babu, qui devait également se rendre en Inde, est arrêté pour des raisons de sécurité¹⁴⁶.

Conclusion

Au total, l'engagement de puissances étrangères dans le processus de formation des étudiants kenyans modifie considérablement ses enjeux. On observe d'une part un glissement géographique des pôles de formation. L'Afrique du Sud, qui avait formé la première

¹⁴⁰ PRO, Londres, CO/537/4662. Lettre du CO au haut-commissaire de Grande-Bretagne en Inde, le 23 août 1949.

¹⁴¹ PRO, Londres, CO/533/559/7. Note du 28 novembre 1949.

¹⁴² PRO, Londres, CO/936/231. Lettre du gouvernement du Kenya au secrétariat d'État, le 9 janvier 1954. Texte original : " *They have set themselves to turn educated Africans against any attempt to cooperate with Europeans and towards the idea of the overthrow of Colonial government* ".

¹⁴³ PRO, Londres, CO 537/4570. *Kenya Intelligence Review*, le 31 mai 1949.

¹⁴⁴ Gatheru M., *Child of two worlds*, Londres, Routledge and Kegan, 1963.

¹⁴⁵ Muraya P. N., *The Kenya African Teacher's college in Githunguri (1939-52)*, mémoire de maîtrise non publié, University of Nairobi, 1972, p. 116.

¹⁴⁶ ANK, Nairobi. ED/1/2578. Lettre du secrétariat au haut-commissaire de l'Inde en Afrique de l'Est, le 12 novembre 1952.

génération de diplômés africains de la colonie, est éclipsée par l'Inde et les États-Unis. Or le sens des études supérieures dans ces deux pays est radicalement différent. Les structures éducatives et sociales sud-africaines prolongeaient celles de la colonie. En revanche, les programmes de formation mis en œuvre par l'Inde et les États-Unis s'inscrivent dans un contexte anti-colonial. Alors que l'administration américaine, fidèle à son alliance avec la Grande-Bretagne, agit de manière indirecte, l'Inde fait de la formation des étudiants un élément clé de sa bataille des non-alignés contre le colonialisme. La formation supérieure des étudiants kenyans, qui sont les leaders de demain, devient alors un enjeu politique international.

Les nouvelles filières de formation qui sont apparues depuis la fin de la guerre permettent non seulement de former un plus grand nombre d'étudiants, mais elles leur donnent également un rôle nouveau à jouer. Cette irruption du contexte international dans les programmes de formation oblige les responsables du Kenya à revoir leur politique de manière à intégrer ces nouvelles dimensions.

Chapitre 8. Les formations indiennes et américaines contre les stratégies éducatives coloniales

Les nouveaux programmes ouverts en Inde et aux États-Unis élargissent les cadres de la formation des jeunes Africains du Kenya. Ils ne permettent pas seulement à un plus grand nombre d'étudiants de recevoir une éducation supérieure ; ils introduisent également de nouveaux acteurs et de nouveaux enjeux dans ce processus. Pour la métropole, les étudiants et les puissances engagées dans ce mouvement d'éducation, il est évident que leur finalité est l'émergence d'une élite africaine appelée à jouer un rôle central dans le Kenya indépendant. Or c'est précisément ce que refusent d'admettre les responsables coloniaux. Cet aveuglement est la condition nécessaire à la préservation des structures coloniales dépassées par le changement social.

L'élargissement des opportunités de formation des Africains bouleverse les plans et les calculs du gouvernement colonial. Son modèle de formation se trouve en effet menacé au plan quantitatif et qualitatif. Le profil des Africains éduqués qui émerge de ces différentes formations est assez éloigné de celui que les responsables coloniaux avaient imaginé. Dans ces conditions, il apparaît urgent de reprendre en main le processus de sélection et d'encadrement des étudiants à l'étranger. Mais les responsables coloniaux se heurtent aux nouvelles forces qui façonnent précisément cette future élite : les ambitions des étudiants mais surtout les stratégies politiques des nouveaux acteurs. L'éducation supérieure des Africains est devenue un enjeu politique majeur qui dépasse les seuls cadres de la colonie.

// Bilan des formations à l'étranger de 1945 à 1957

L'élargissement des opportunités éducatives modifie les structures de formation coloniale. Dans la mesure où celles-ci sont conditionnées par le projet de société, il convient de mesurer leur impact quantitatif et qualitatif. La diversification des programmes et les possibilités accrues pour les jeunes gens du Kenya de se lancer dans des formations supérieures indépendamment des circuits coloniaux modifient le processus de constitution de l'élite. Les filières empruntées tendent à se diversifier, obligeant les responsables coloniaux à intégrer un plus grand nombre d'Africains dans des professions qu'ils n'avaient pas nécessairement prévues. Mais le profil de ces étudiants s'écarte aussi du modèle colonial au sujet notamment de leur parcours et de leur origine géographique. Alors que le pouvoir colonial avait imaginé un groupe d'étudiants homogène pétri des idéaux coloniaux, l'élite africaine, qui émerge de ces différentes formations, apparaît très diverse.

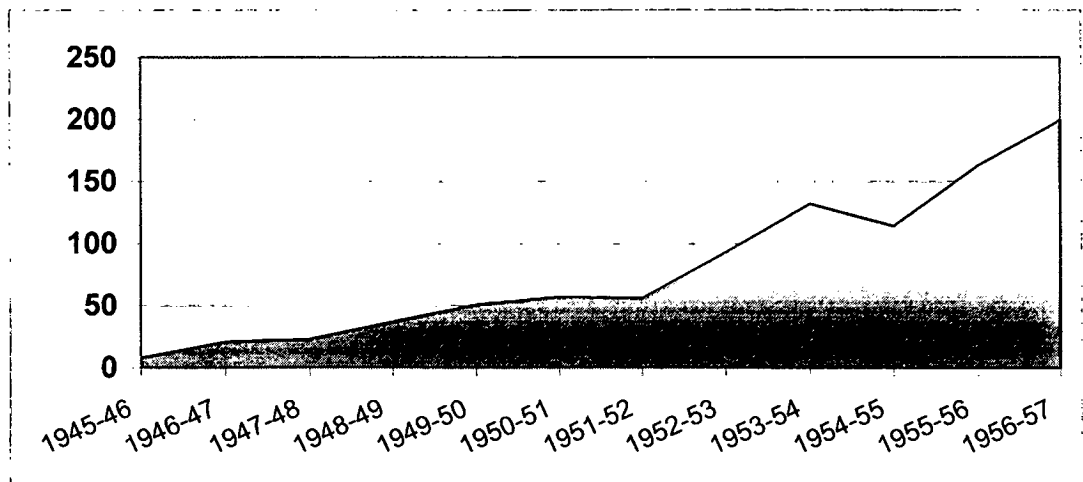
A/ Évolutions quantitatives

L'ouverture des nouvelles filières de formation à l'étranger entraîne une augmentation rapide du nombre d'étudiants ayant accès aux études supérieures. Dans la mesure où ils sont libres dans le choix de leur cursus, leur orientation ne répond pas nécessairement aux besoins de la colonie ; ils contrarient les plans de formation mis en œuvre par les responsables coloniaux.

1/ Des étudiants africains à l'étranger de plus en plus nombreux

Le nombre d'étudiants africains à l'étranger augmente rapidement :

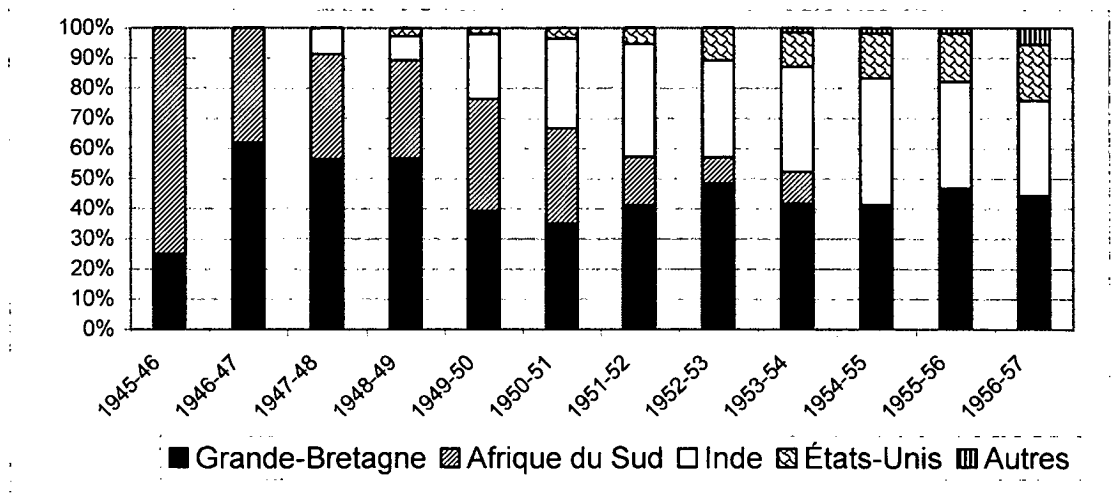
**Graphique 3, Étudiants africains à l'étranger
entre 1945 et 1957***



*Source : Recoupement de sources diverses effectué par l'auteur

Après une phase de développement lent et progressif jusqu'en 1952, le processus de formation des étudiants à l'étranger s'accélère de manière significative dans les cinq années qui suivent. Le nombre d'étudiants africains originaires du Kenya double en quatre ans, passant de 110 en 1954 à 200 en 1957. Cette augmentation significative provient de l'ouverture des nouvelles filières de formation en Inde et aux États-Unis. Leur part respective dans la formation des étudiants kenyans apparaît nettement dans le graphique suivant :

Graphique 4: Étudiants africains à l'étranger 1945-1957



* Recoupement de sources effectué par l'auteur.

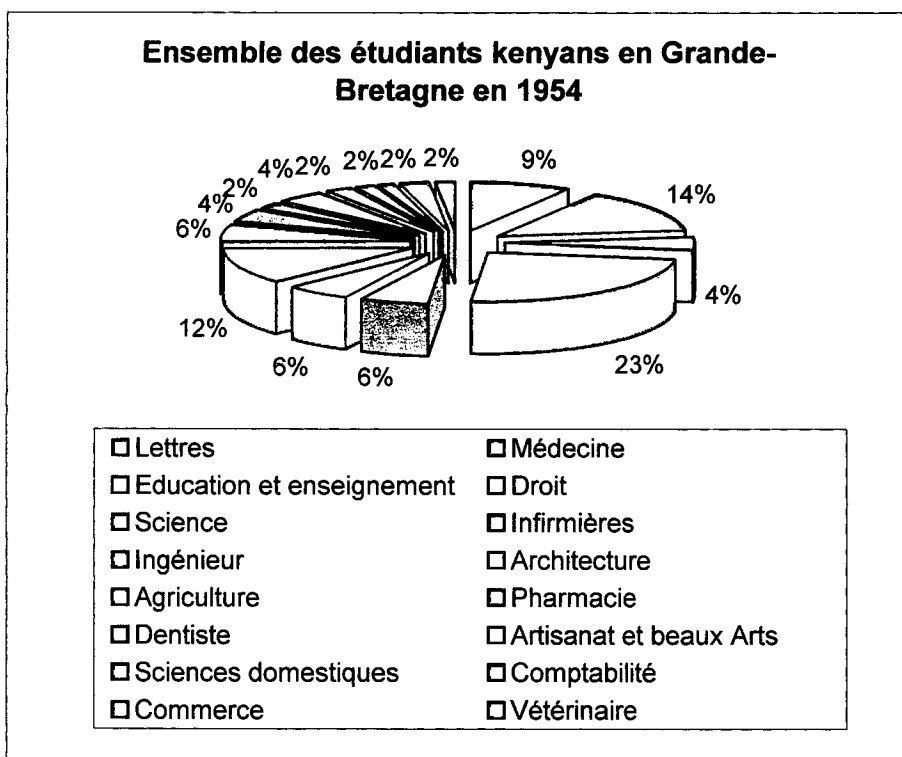
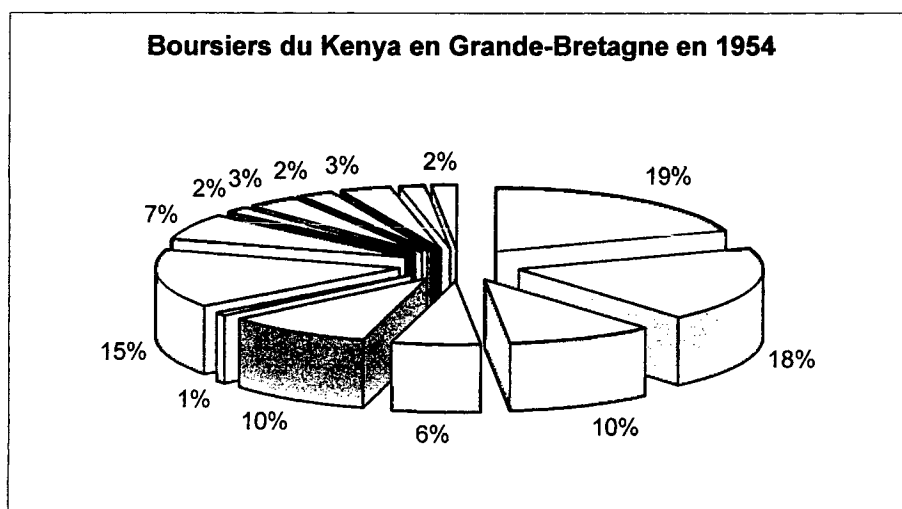
À partir de 1949, les formations en Grande-Bretagne ne représentent plus que 40 % de l'ensemble. Après 1953 et la fermeture de l'Afrique du Sud aux étudiants africains étrangers, l'Inde et les États-Unis s'affirment dans l'accueil et la formation des étudiants africains. Mais si le modèle éducatif d'Afrique du Sud offrait des garanties aux autorités coloniales du Kenya,

ce n'est pas le cas de ces nouvelles destinations qui échappent complètement à leur contrôle. L'analyse des filières empruntées par les étudiants du Kenya permet de cerner les menaces qui pèsent sur un modèle colonial de formation.

2/ Les filières d'étude suivies par les étudiants du Kenya en Grande-Bretagne

En 1954, il y a 588 étudiants kenyans en Grande-Bretagne ; ils représentent environ 7 % de l'ensemble des étudiants coloniaux alors en métropole et le quart environ (23 %) bénéficie d'une bourse. La proportion d'étudiants boursiers pour l'ensemble des étudiants coloniaux est de 36 %. Ce décalage provient du grand nombre d'Indiens et d'Européens qui étudient en Grande-Bretagne sans financement institutionnel. La comparaison des filières empruntées par les étudiants boursiers et non boursiers permet d'apprécier les priorités du gouvernement colonial en matière de formation :

Graphique 5: Filières suivies par les étudiants du Kenya en Grande-Bretagne boursiers et non boursiers en 1954



Source : ANK, Nairobi. ED/3/3121. *Kenya students receiving higher education overseas : classification by faculty, race, and country of study, 1955*

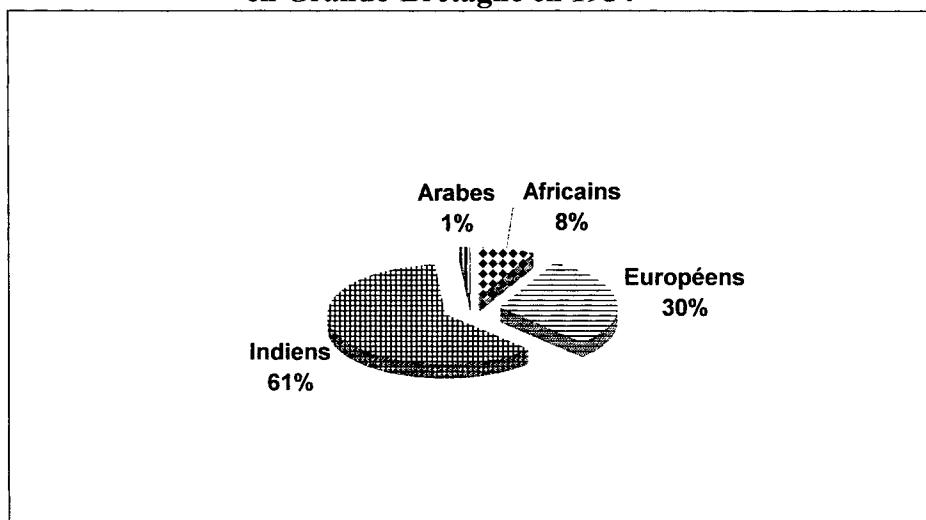
Ils sont 45 % des étudiants boursiers à suivre des formations générales en lettres et en sciences et à préparer des diplômes d'enseignement. Les formations de médecin et d'ingénieur, qui représentent 34 % de l'ensemble, sont également encouragées. En revanche, les études d'infirmières (1 %) et de droit (6 %) ne sont pas considérées comme une priorité. Ces formations sont toutefois fort prisées par les non boursiers : ils sont 23 % à emprunter des

filières juridiques et 6 % à suivre des formations d'infirmière. A l'inverse, ils délaissent les carrières de l'enseignement. Ces chiffres soulignent le hiatus qui existe entre le désir des étudiants et les besoins de la colonie.

3/ Des formations supérieures au service d'un ordre social

Dans le contexte social du Kenya, les formations supérieures obéissent à des logiques différentes suivant les populations. Les étudiants Africains sont peu nombreux à bénéficier de formations à l'étranger, et ils le font alors presque toujours dans le cadre d'une bourse, ce qui restreint leur liberté de choix. En 1954, Il y a 46 étudiants Kenyans en Grande-Bretagne, 26 sont des boursiers pour un total de 588 Kenyans. Les Indiens sont de loin les plus nombreux parmi les étudiants en Grande-Bretagne, suivi de Européens :

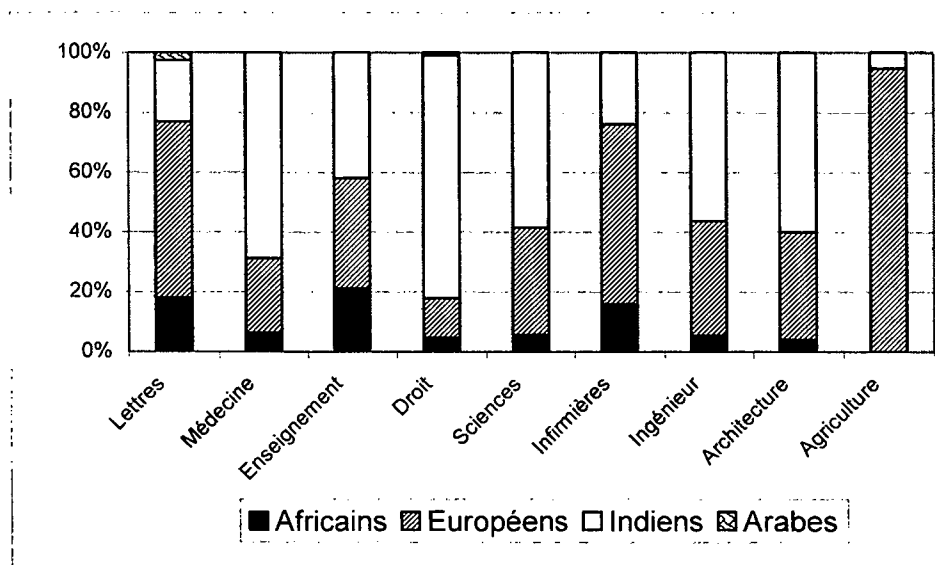
Graphique 6: Origine des étudiants kenyans en Grande-Bretagne en 1954



Source : ANK, Nairobi. ED/3/3121. *Kenya students receiving higher education overseas : classification by faculty, race, and country of study, 1955*

Le choix de leurs études permet d'éclairer la place que chacune de ces populations occupe à l'intérieur de la colonie :

Graphique 7: Filières empruntées par les étudiants kenyans en Grande-Bretagne en fonction de leur origine en 1954



Source : ANK, Nairobi. ED/3/3121. *Kenya students receiving higher education overseas : classification by faculty, race, and country of study, 1955*

Le droit et, dans une moindre mesure, la médecine, sont les deux carrières privilégiées par les Indiens du Kenya : ils représentent 80 % et 70 % des étudiants dans ces deux formations. En revanche, l'enseignement, les lettres et les études d'infirmière ne semblent guère les intéresser. Ces choix reflètent la situation des Indiens dans la colonie du Kenya. Ils sont principalement présents dans les professions libérales et marchandes. Les formations générales des jeunes Africains en lettres, en sciences ou en éducation les destinent à des carrières d'enseignement. Enfin, les études suivies par les Européens du Kenya apparaissent assez variées. Ils sont en situation de monopole dans le domaine de l'agriculture et dominent très fortement les formations d'infirmière. La place de l'agriculture dans la formation des jeunes Européens de la colonie rappelle que c'est un secteur dominé par cette population à l'intérieur de la colonie. Leur emprise s'est d'ailleurs renforcée depuis la fin de la guerre avec l'installation de nouveaux colons. En 1946, un collège spécialement réservé à la formation agricole des jeunes Européens a ouvert ses portes à Njoro. Il s'agit de l'*Egerton School*¹.

¹ PRO, Londres. CO/544/62. *Annual report of the Colony of Kenya*, 1946, p. 19.

Les filières empruntées par les différentes populations de la colonie pérennisent la rigidité des structures sociales. Elles ne modifient pas la place qui est assignée à chacun de ces groupes au sein de la société coloniale. Dans la mesure où les formations britanniques sont désormais concurrencées par d'autres filières étrangères, ce modèle académique et social risque d'être menacé.

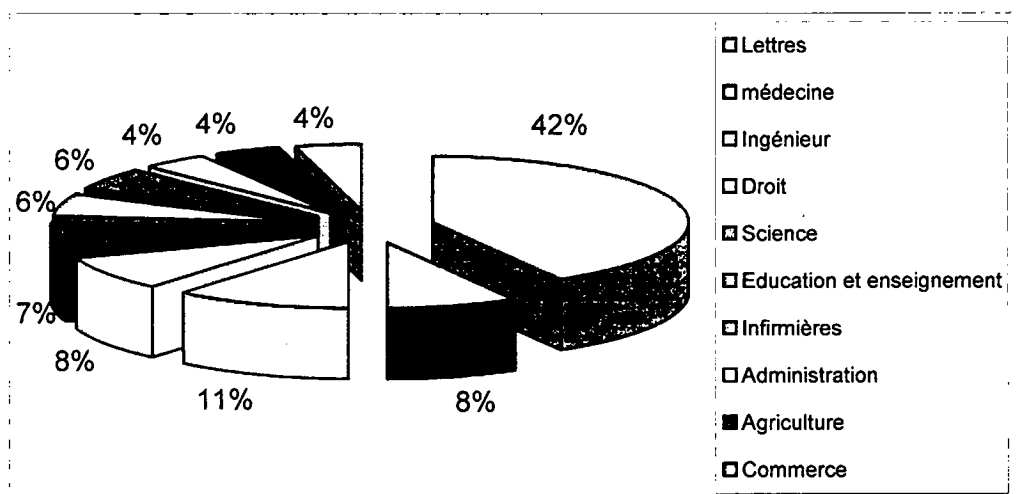
B/ Un modèle colonial de formation menacé ?

Le développement des filières de formation à l'étranger, notamment en Inde et aux États-Unis, pose des problèmes aux autorités coloniales. D'une part les étudiants africains suivent des formations qui ne sont pas nécessairement adaptées aux besoins de la colonie et d'autre part, ils perdent la maîtrise du processus de formation de l'élite africaine de la colonie.

1/ Le modèle d'éducation britannique menacé par les nouvelles filières de formation ?

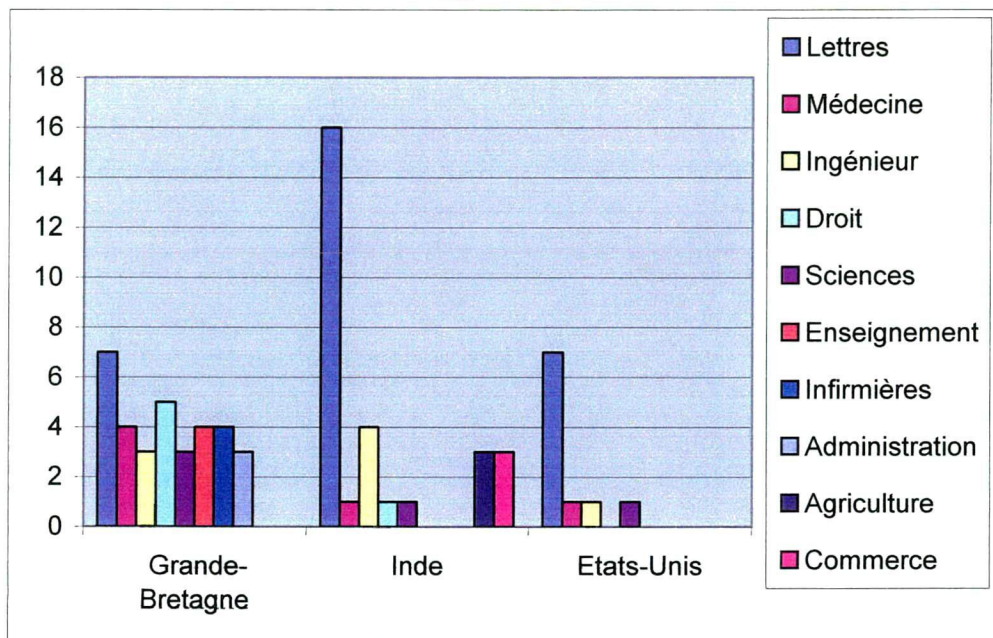
En 1954, les étudiants africains du Kenya se répartissent de la manière suivante dans les différentes filières de formation :

Graphique 8: Filières suivies par les étudiants kenyans à l'étranger en 1954



Source : ANK, Nairobi. ED/3/3121. *Kenya students receiving higher education overseas : classification by faculty, race, and country of study, 1955*

**Graphique 9: Filières empruntées par les étudiants africains
à l'étranger en 1954**



Source : ANK, Nairobi. ED/3/3121. *Kenya students receiving higher education overseas : classification by faculty, race, and country of study, 1955*

Le graphique souligne une certaine polarisation des formations générales de type licence ès lettres (*Bachelor of Arts*, BA). C'est en Inde et aux États-Unis que ces formations sont le plus représentées. Mais les études de médecine, de droit, d'ingénieur et, dans une moindre mesure, celles d'infirmière, sont également fort prisées par les étudiants africains : elles accueillent un tiers de ces étudiants. En revanche, les formations d'enseignants sont inexistantes en dehors de la Grande-Bretagne.

La très grande importance des licences en Inde et aux États-Unis peut s'expliquer de diverses manières. La terminologie de « *Bachelor of Arts* » (BA) est un moyen commode de classer des formations étrangères mal connues mais qui peuvent correspondre à des réalités plus précises. Compte tenu de la diversité des parcours de ces étudiants, il leur est peut-être plus facile d'être admis dans ces formations générales, plutôt que dans des filières qui exigent un bagage scientifique ou culturel particulier.

Pour un grand nombre d'étudiants africains qui se lancent dans des études à l'étranger, la question de la matière apparaît comme secondaire par rapport à la nécessité d'obtenir un diplôme universitaire. Les licences permettent précisément d'obtenir ce type de qualification, mais l'objectif final de ces formations n'est pas d'enseigner dans une école secondaire de la colonie.

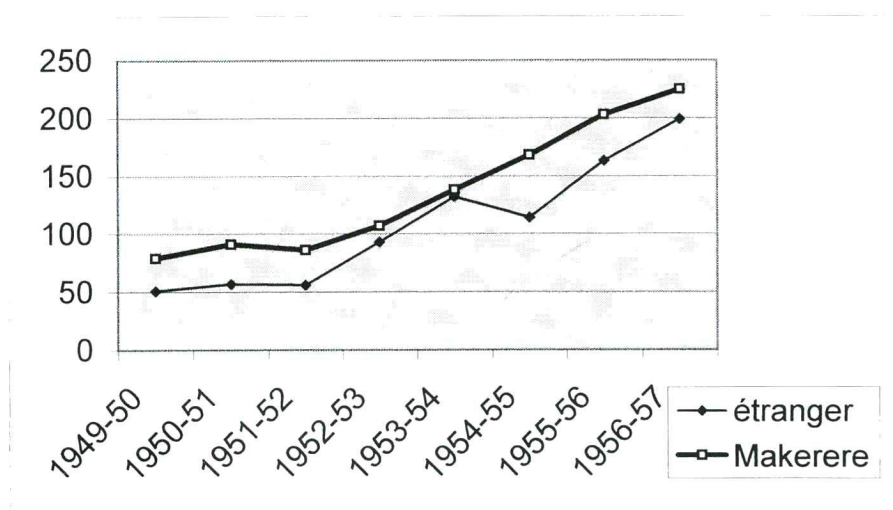
2/ L'évolution du profil des étudiants à l'étranger

a/ Le parcours académique des étudiants africains à l'étranger

Si les étudiants africains sont de plus en plus nombreux à s'engager dans des études universitaires supérieures à l'étranger, leur parcours académique tend à se diversifier.

J. Goldthrope a analysé les parcours des étudiants de Makerere au début des années 1950. Sur les 110 étudiants africains qui étudient à l'étranger en 1954, entre 40 et 50 sont passés par Makerere alors que 60 à 70 partent directement². Ces chiffres sont plus élevés que pour l'Ouganda, où la moitié des candidats aux études à l'étranger est passé par Makerere. Cette tendance se confirme dans les années suivantes. Toutefois, et jusqu'en 1957, les étudiants africains sont plus nombreux à Makerere que dans les autres pays.

Graphique 10: Étudiants africains à Makerere et à l'Étranger entre 1949 et 1957



* Recoupement de sources effectué par l'auteur.

Le nombre d'étudiants kenyans admis à Makerere progresse de façon régulière, la demande d'éducation à l'étranger reste quant à elle stable (exception faite du décrochement de 1954 qui correspond à la fin des études en Afrique du Sud). Le fait que Makerere délivre des diplômes universitaires à partir de 1953 n'a pas ralenti le flux des étudiants à l'étranger. Ces formations représentent une alternative à l'établissement est-africain pour ceux qui n'ont pas pu entrer dans le collège, mais aussi pour ceux qui souhaitent suivre des formations qui ne sont pas proposées en Afrique de l'Est. D'autres préfèrent le prestige des diplômes étrangers,

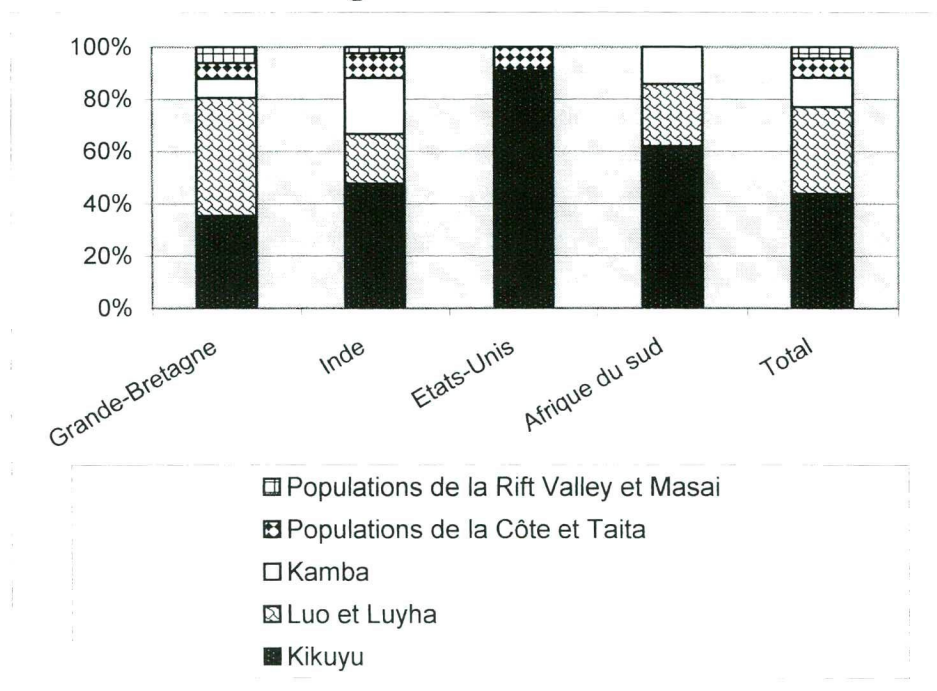
² Goldthrope J., *op. cit.* 1965, p. 17.

notamment britannique ou américain. Cette hiérarchisation des titres universitaires est violemment décriée par les enseignants de Makerere³. Le modèle colonial de formation structuré autour de l'*Alliance High School* et de Makerere tend à s'éroder au profit d'une plus grande diversification du profil des étudiants.

b/ L'élargissement ethnique de l'accès aux études supérieures

L'accès à l'éducation supérieure varie d'un groupe ethnique à l'autre. Les deux provinces les plus peuplées du Kenya, la province centrale et le Nyanza, offrent la plus grande concentration d'équipements scolaires. C'est également dans ces régions que la mobilisation des organisations locales a été la plus forte en matière d'éducation. Par conséquent, les étudiants originaires de ces deux régions, les Kikuyu pour la province centrale, les Luo et les Luyha pour la province du Nyanza, sont les mieux représentés dans les études à l'étranger. Les enjeux de l'éducation ne sont pas les mêmes pour les différentes populations de la colonie. Si le gouvernement semble s'appuyer sur les populations de l'ouest dans sa stratégie de formation de l'élite, en revanche les Kikuyu se montrent déterminés à s'imposer dans ce groupe. Leur répartition varie selon les pays :

Graphique 11: Origine régionale et ethnique des étudiants africains à l'étranger entre 1946 et 1952*

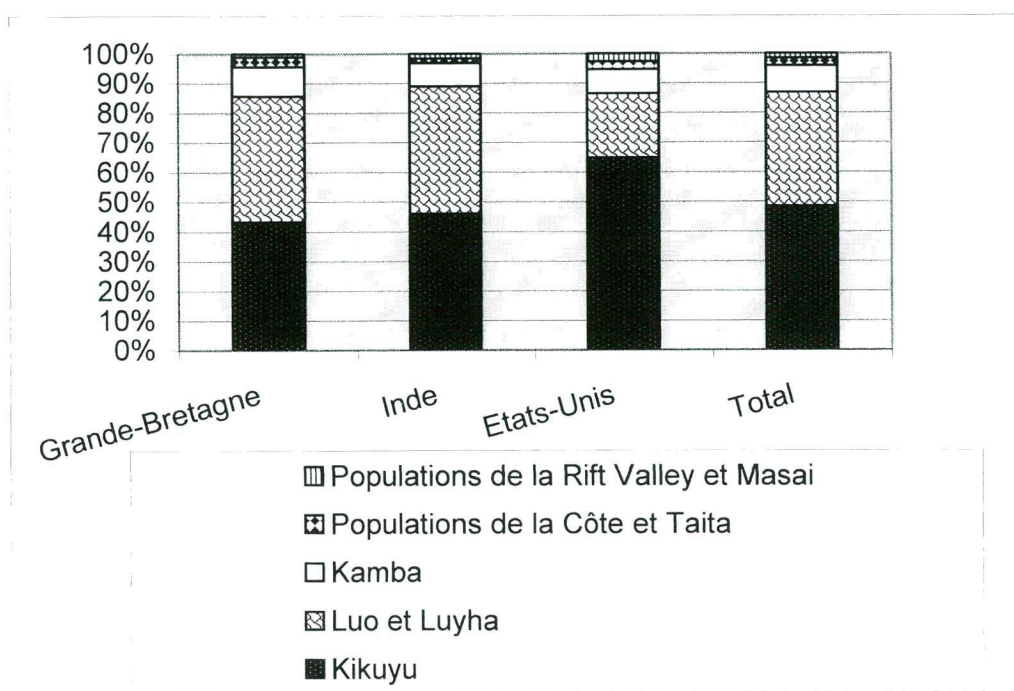


*Recoupement de sources effectué par l'auteur.

³ Macpherson M., *op. cit.*, p. 101.

Entre 1946 et 1952, 160 Africains du Kenya étudient à l'étranger. Ce sont les Kikuyu qui bénéficient le plus de ces formations. S'ils sont relativement peu nombreux en Grande-Bretagne, en revanche, ils sont pratiquement les seuls à aller aux États-Unis et ils sont également très nombreux en Afrique du Sud. Ce sont les filières alternatives qui permettent aux Kikuyu d'avoir un meilleur accès aux études supérieures. Ils déploient en effet des stratégies spécifiques qui leur permettent de s'intégrer dans le groupe des élites africaines. Les populations de l'ouest du Kenya, les Luyha et les Luo, sont davantage encouragées à étudier en Grande-Bretagne mais elles sont relativement peu nombreuses à étudier dans les autres pays. En 1957, la répartition de la population dans les différents pays s'homogénéise :

Graphique 12: Origine régionale et ethnique des étudiants africains à l'étranger en 1957



Source : ANK, Nairobi. ED/3/3121. *The Higher Education of Kenya Students in the United Kingdom, 1957*, appendice F.

Les Kikuyu sont toujours les plus nombreux parmi les étudiants africains à l'étranger. En revanche, leur prépondérance dans les filières alternatives est moins spectaculaire. Les Africains originaires de l'ouest du Kenya sont de plus en plus nombreux à étudier en Inde et aux États-Unis. Ces destinations accueillent également, en petit nombre, des étudiants venant des autres régions de la colonie. Cette évolution traduit l'élargissement des opportunités d'éducation secondaire dans l'ensemble du pays qui génère partout une demande d'éducation plus forte.

II/ Une meilleure sélection des étudiants dans les programmes étrangers

L'élargissement des filières de formation menace les stratégies de développement et de contrôle de la fabrication de l'élite africaine du gouvernement du Kenya. Celle-ci se structure en effet en marge de ces programmes sinon contre eux. Elle est le fruit des pressions exercées à la fois par les ambitions des étudiants et par le contexte politique international. Dans la mesure où il est pratiquement impossible d'empêcher les étudiants de suivre la formation de leur choix, les autorités coloniales cherchent à reprendre en main l'initiative en contrôlant le processus de sélection des étudiants dans les différents programmes.

A/ Le *Council for Overseas Education* et la reprise en main des programmes gouvernementaux et métropolitains

Les ambitions sociales et politiques des étudiants s'expriment à l'intérieur même des programmes gouvernementaux. Les responsables coloniaux s'efforcent alors de restaurer leur contrôle en imposant un modèle unique de sélection qui pourra être étendu à l'ensemble de ces programmes. Mais l'intégration des Africains dans le processus de sélection, réclamée par Londres et par les principaux intéressés, se heurte au refus des autorités coloniales. Cela implique en effet de reconnaître ces pressions et d'accepter leur signification sociale et politique. Une telle mutation n'est pas concevable pour les autorités coloniales qui continuent de considérer l'éducation des Africains comme une question d'administration interne.

1/ La mise en place du *Council for Overseas Education*

a/ La question de la sélection

Pour les responsables coloniaux, la priorité est toujours de veiller à ce que les formations offertes aux Africains correspondent à des besoins réels :

« Au Kenya, actuellement, il y a une pénurie grave d'étudiants ayant obtenu des qualifications professionnelles comme celles que l'on peut obtenir au collège de Makerere ; et si nos plans de développement doivent être mis en œuvre, il sera sans doute nécessaire de limiter pour quelques années le nombre des étudiants qualifiés autorisés à quitter le pays pour parfaire leur éducation supérieure »⁴.

⁴ ANK, Nairobi. ED/3/3162. Réunion du comité de sélection, le 7 juin 1949, p. 2. Texte original : "In Kenya, at the present time, there is a great shortage of students with professional qualifications, such as can be obtained at Makerere College ; and if our development Plans are to be implemented, it will be necessary for some years to limit the number of qualified students who are permitted to proceed overseas for higher education."

Les modalités de sélection des étudiants africains dans les programmes de formation répondent à cet objectif. Au cours de l'été 1948, la mise en place d'un comité de sélection central pour les différentes bourses d'études en métropole est évoquée⁵. Cette idée est reprise en janvier 1949, lors d'une réunion entre le gouverneur de la colonie, Sir Philip Mitchell, et J.L Keith, le directeur des étudiants coloniaux à Londres. Le principal objectif du *Council for Overseas Education* (COE) est d'assurer la sélection des candidats aux bourses d'études en métropole, tout en planifiant le retour et l'emploi des étudiants. La multiplication des actes d'indiscipline des étudiants qui ont décidé de rester en Grande-Bretagne ou de suivre d'autres formations impose une réponse urgente pour préserver les plans de modernisation de la colonie.

Dans la mesure où les étudiants africains ont désormais la possibilité d'étudier en dehors de la Grande-Bretagne, grâce aux bourses offertes en Inde et aux États-Unis, le *Council for Overseas Education* devrait être associé à la sélection des candidats dans ces programmes étrangers⁶. Il pourrait notamment obtenir les informations sur les modalités d'attribution de ces bourses afin d'informer les étudiants et le directeur de l'éducation⁷. Par ailleurs, il reviendrait également au COE de vérifier que les candidats ont le niveau et les qualités morales requis ainsi que des fonds suffisants pour entreprendre de telles études. L'avis du COE serait en outre déterminant pour décider de l'attribution ou du refus d'un passeport aux candidats. Afin d'assurer la continuité avec les formations métropolitaines, le COE veille à ce que les candidatures retenues correspondent aux besoins effectifs des différents services du gouvernement. Les carrières et les emplois futurs de ces étudiants seraient également définis par lui⁸.

b/ La nature controversée du nouveau comité

Les responsables du Kenya et du *Colonial Office* s'accordent sur la nécessité de mettre en place un organisme unique chargé de la sélection pour l'ensemble des programmes de formation à l'étranger. Toutefois leurs attentes diffèrent sur son rôle et ses modalités d'action. Le principal point d'opposition est celui de la reconnaissance des ambitions des étudiants dans le processus de formation et de sélection.

⁵ ANK, Nairobi. CNC/7/257. Note de W. Jarod, le 28 août 1948.

⁶ ANK, Nairobi. ED/1/2507. Compte-rendu de réunion du 12 janvier 1949.

⁷ ANK, Nairobi. ED/1/2507. Télégramme du secrétariat d'État n°386, le 2 avril 1949.

⁸ ANK, Nairobi. ED/1/2507. Note du 7 juin 1949.

Le *Colonial Office* encourage la mise en place de comités de sélection dans l'ensemble de l'Empire. Il recommande notamment d'y associer les étudiants africains⁹. C'est une manière de les intégrer au processus de formation et de modernisation coloniales. Mais les responsables de la colonie du Kenya s'y opposent. Ils estiment que les étudiants kenyans ne sont pas prêts à occuper de telles fonctions. Si ces comités devaient exister, leur rôle serait plutôt d'essayer de décourager les étudiants de partir à l'étranger :

*« Nous sommes particulièrement préoccupés par ces étudiants indépendants qui viennent, ici (en Grande-Bretagne), sans ressources financières suffisantes et sans les qualifications académiques requises que les détenteurs de bourse possèdent. Nous avons le sentiment que beaucoup de ces étudiants auraient été bien plus heureux s'ils avaient poursuivi leurs études dans la colonie ; nous avons demandé aux gouverneurs de mettre en place des comités étudiants d'orientation pour décourager les étudiants de venir dans ce pays sans ressources financières suffisantes et sans qualifications académiques appropriées »*¹⁰.

c/ La place de étudiants dans le processus de sélection et d'orientation

Pourtant, les étudiants expriment leur désir d'être intégrés dans ce processus. Les bourses offertes dans les différents programmes étrangers sont annoncées dans les colonnes de la presse africaine et notamment le journal swahili de Wyclif Awori, *Radio Posta*. Les jeunes gens intéressés par ces programmes s'adressent au journal pour connaître les modalités d'attribution de ces bourses. Pour répondre à cette demande particulière, W. Awori¹¹ propose de mettre en place un organisme spécifique pour gérer ces bourses. Comme il l'explique dans les colonnes de son journal, le *Council on African Overseas Education* serait chargé de conseiller les candidats africains en ce qui concerne les études à l'étranger. Composé des représentants des différentes ethnies vivant à Nairobi, il pourrait jouer le rôle de comité de sélection pour l'ensemble de ces bourses ; il aurait aussi des représentations ailleurs au Kenya. Il envisage également de lever une souscription pour couvrir les frais des étudiants. L'un de ses rôles pourrait être de réunir des fonds pour permettre à un plus grand nombre d'Africains de partir. Le *Special Fund for Scholarship Bursaries* devrait permettre aux Africains

⁹ ANK, Nairobi. ED/1/2507. Télégramme du secrétariat d'État n°386 le 2 avril 1949.

¹⁰ ANK, Nairobi. ED/1/2507. Lettre de Lord Listowel publiée dans l'*East African Standard*, le 13 mai 1949. Texte original : "We are particularly anxious about some of the private students who come here, most of them are ill-provided for financially and lack the academic quality possessed by scholarship students. We feel that many of these students would have been far happier if they had completed their education in the colonies, and we are asking colonial governors to consider the establishment of students advisory committee to discourage students from coming to this country without suitable financial backing and academic qualifications."

¹¹ En fait le nom de la personne qui est à l'origine de cette initiative n'est pas donné. C'est le directeur des services d'information du Kenya qui identifie W. Awori, qu'il soupçonne de vouloir faire de l'argent sur le dos d'Africains crédules.

sélectionnées par le *Council* de partir à l'étranger¹². W. Awori a déjà pris contact avec des organisations britanniques et américaines qui sont très intéressées par ces questions. Il a reçu l'approbation du haut-commissaire indien Pant. Mais les responsables de la colonie accusent Awori d'utiliser cette organisation comme une façade pour sortir son journal de ses difficultés financières¹³.

Ces oppositions de point de vue retardent la mise en place du *Council for Overseas Education*. En décembre 1949, le secrétariat d'État adresse un télégramme au gouverneur du Kenya pour qu'il accélère le processus¹⁴. Le *Council for Overseas Education* est nommé en août 1950. Toutes les personnalités concernées par l'éducation supérieure des Africains y participent ainsi que les représentants des différentes populations de la colonie¹⁵. Mais au Kenya, et à la différence des autres territoires coloniaux, les Africains ne jouent qu'un rôle secondaire dans les comités de sélection. Le *Council for Overseas Education* remplace les anciens comités de sélection¹⁶.

2/ L'action du *Council for Overseas Education*

Dans un premier temps, les activités du COE se limitent à la gestion des bourses métropolitaines. En juillet 1951, le nouveau comité de sélection examine vingt-et-une candidatures pour les bourses du gouvernement kenyan. Onze dossiers sont éliminés en première instance pour des raisons diverses : faiblesse de la qualification, études trop longues - dans le cas des études de médecine -, opposition du responsable de service, étudiants n'ayant pas encore travaillé pour le gouvernement. Parmi les candidatures retenues, trois bourses sont finalement attribuées¹⁷. Les demandes de bourse pour des formations courtes sont systématiquement rejetées. Le directeur de l'éducation justifie ainsi cette décision :

« La majorité des Africains qui ont fait cette demande souhaitent en fait effectuer un cursus universitaire. Ils ont simplement demandé des formations courtes comme un pis-aller pour leurs ambitions ; dans ces conditions, j'ai décidé d'écarter ces licenciés potentiels »¹⁸.

¹² ANK, Nairobi, ED/3/340. Office of the Director of Intelligence and Security, *African press articles*, note confidentielle du 13 octobre 1948.

¹³ PRO, Londres. CO/537/3646. Rapport des services d'information du Kenya, novembre 1948.

¹⁴ ANK, Nairobi. ED/1/2507. Télégramme du CO, le 20 décembre 1949.

¹⁵ ANK, Nairobi. ED/3/340. Note du gouvernement le 2 août 1950. Parmi ses membres figurent le rev. S. Dickson du *Christian Council of Kenya*, le père O'Meara pour l'enseignement catholique, S. Shatry, I. Nathoo et E. Mathu en tant que représentants indiens et africains au Conseil législatif, mais également, R. Frost du *British Council*.

¹⁶ ANK, Nairobi. ED/1/2507. Télégramme du secrétariat d'État n°386, le 2 avril 1949.

¹⁷ ANK, Nairobi. ED/1/2743. Sélection des candidats aux bourses du gouvernement pour l'année 1951-1952.

¹⁸ ANK, Nairobi. ED/1/2527. Note du directeur de l'éducation, le 15 novembre 1952. Texte original : *"The majority of Africans who have applied are really wanting Degree courses and have simply applied for short courses as a substitute for their ambition. I therefore decided to pass over "would be" graduates."*

Mais les étudiants africains ne sont pas non plus autorisés à prolonger leur séjour en Grande-Bretagne. En 1954, Simeon Ominde, qui vient d'obtenir une maîtrise de géographie à l'université d'Aberdeen en Écosse, dans le cadre d'une bourse du *Colonial Development and Welfare Scheme*, demande une prolongation d'un an pour préparer un diplôme d'éducation. Les membres du COE y sont hostiles. Ils craignent de créer un précédent dangereux en autorisant un étudiant à rester cinq ans en Grande-Bretagne. Cependant, compte tenu de ses qualités, Ominde obtient une prolongation de sa bourse à titre exceptionnel¹⁹.

A partir de 1953, le *Council for Overseas Education Government African Bursaries Committee*, qui examine l'ensemble des dossiers financés par des fonds publics, gère aussi les bourses attribuées par les gouvernements locaux (les *African District Bursaries*)²⁰. Les étudiants sélectionnés pour ce type de bourse doivent à terme occuper des postes dans les gouvernements locaux comme secrétaire ou trésorier. Il existe en Angleterre des formations correspondantes mais elles sont longues et nécessitent des stages pratiques qui ne sont pas toujours ouverts aux étudiants coloniaux. Toutefois une licence ès lettres et une licence de commerce donnent accès à ces fonctions²¹. Mais le *Government African Bursaries Committee* qui examine l'ensemble des dossiers financés par des fonds publics a constaté que certaines de ces attributions n'étaient pas conformes à la politique générale de la colonie dans ce domaine. Trois étudiants suivent en effet des formations de courte durée. Certains étudiants qui n'ont pas été admis à Makerere, en raison de la faiblesse de leur niveau, ont tout de même obtenu une bourse de leur assemblée locale. Le comité central nomme alors un inspecteur chargé d'examiner les conditions dans lesquelles ces bourses ont été attribuées. Dans le cas où les règles gouvernant les bourses en métropole n'auraient pas été respectées, les sommes engagées seraient qualifiées de dépenses non autorisées et seraient par conséquent bloquées²².

Dans sa volonté d'imposer un modèle unique de sélection, le gouvernement de la colonie cherche à étendre les prérogatives du *Council for Overseas Education* à l'ensemble des formations à l'étranger. Il pourrait notamment fournir des informations sur les programmes d'études en Inde et aux États-Unis afin de mieux orienter les étudiants²³.

¹⁹ ANK, Nairobi. ED/1/2297. Compte rendu de la réunion du *Kenya Overseas Bursary Selection Board*, le 4 mai 1954.

²⁰ Une note gouvernementale du 13 décembre 1953 précise que les *African District Councils* sont désormais tenus d'informer le comité central du choix des candidats avant de leur attribuer une bourse.

²¹ ANK, Nairobi. DC/KPT/2/7/1. *Overseas bursaries awarded by African Districts Councils*, note du secrétariat, le 11 mars 1953.

²² ANK, Nairobi. DC/MRL/1/2/2. *Bursaries awarded by African Districts Councils*, note du délégué au gouvernement local, le 25 octobre 1954.

²³ ANK, Nairobi. ED/1/2507. note du 14 mai 1949.

B/ Les stratégies de séduction du gouvernement à l'égard des programmes indiens

C'est le caractère politique des formations indiennes qui préoccupe le plus les autorités coloniales. Les efforts de contrôle de la sélection des étudiants dans ces programmes visent à limiter leur impact sur la colonie. Mais l'action du gouvernement dépend de la bonne volonté des responsables indiens. Les difficultés que les étudiants rencontrent au cours de leur séjour dans la péninsule amènent les autorités coloniales et indiennes à collaborer. Le gouvernement colonial ne parvient jamais à contrôler complètement la sélection des étudiants africains dans les programmes de formation indiens. Il réussit toutefois à imposer progressivement son point de vue, grâce à la présence de représentants du gouvernement dans le comité de sélection. Mais celui-ci est en retour obligé de reconnaître les désirs des Africains dans le processus de formation. Les représentants de cette communauté participent également aux travaux du comité de sélection.

1/ Les limites de l'action du gouvernement dans la sélection des étudiants africains

Depuis 1948, les autorités kenyanes cherchent à intervenir dans la sélection des étudiants africains dans les programmes indiens. Le commissaire aux affaires indigènes essaye de persuader le haut-commissaire indien de la pertinence d'une coopération avec les services du gouvernement pour l'attribution des bourses d'études :

« Nous sommes tous les deux soucieux que ces bourses soient un moyen de renforcer l'harmonie entre les différentes races et que les étudiants ne rentrent pas amers et malheureux »²⁴.

Un fonctionnaire colonial participe à la réunion du comité de sélection des bourses du gouvernement indien en mars 1949, mais il est déçu par son expérience²⁵. Il déplore notamment le manque de rigueur de ce groupe, composé de sept Indiens (des médecins et des architectes pour la plupart) et de lui-même. Alors que le département d'éducation avait préparé les dossiers de trois candidats, cinq nouveaux noms ont été proposés, sans que les informations fournies permettent de juger de la personnalité de ces candidats. Or quatre de ces cinq outsiders ont été sélectionnés²⁶. Il critique cette sélection. O.S. Cege a échoué à ses

²⁴ ANK, Nairobi. ED/3/340. Lettre de Wyn-Harris à A. Pant, le 20 octobre 1948. Texte original : "We are both most anxious that these scholarships should be a means hereby the various races come more into harmony and not that the students should return to this country disgruntled and unhappy."

²⁵ ANK, Nairobi. ED/3/340. Réponse de A. Pant, le 9 novembre 1948. Il s'agit de M. Patrick Williams, le délégué aux affaires sociales.

²⁶ ANK, Nairobi. ED/3/340. Note du 14 juillet 1949. Il s'agit de John Mwangi qui souhaite faire du commerce ; Charles B. Wasige qui étudie déjà les lettres en Inde ; E. Okusimba pour des études de sciences et d'ingénieur et à titre complémentaire de O. S. Cege en sciences et de JK Cege qui veut faire du droit.

examens de deuxième année à Makerere et le gouvernement a refusé de lui accorder un passeport pour étudier de manière indépendante en Inde en juin 1949. John Mwangi, qui travaille pour le *British Council*, n'a pas informé son supérieur hiérarchique de sa démarche. Enfin, la préférence du gouvernement du Kenya pour des formations techniques inexistantes dans la colonie n'est pas respectée²⁷. Le comité de sélection privilégie les formations utiles en Afrique de l'Est, comme la médecine ou l'enseignement, le gouvernement indien délivre seulement des bourses de trois ans, or les études de médecine durent 8 ans. Par conséquent, les formations courtes, comme le commerce, les sciences et le droit sont privilégiées, même si elles ne correspondent pas à des besoins réels en Afrique de l'Est.

La présence d'un représentant du gouvernement a toutefois permis d'éliminer les candidatures les plus faibles. Mais l'action de celui-ci reste limitée. Dernier arrivé dans un comité pratiquement exclusivement composé d'Indiens, il n'est pas vraiment en mesure d'imposer son point de vue aux autres membres du groupe. Or le gouvernement du Kenya souhaiterait que la procédure de sélection des candidats aux bourses d'étude en Inde se rapproche le plus possible de celle qui est appliquée pour les bourses en métropole²⁸. La situation des étudiants kenyans en Inde amène les autorités coloniales et indiennes à envisager une plus grande coopération.

2/ Les difficultés des étudiants kenyans en Inde

Le gouvernement du Kenya est préoccupé par les conditions d'accueil et de vie des jeunes Africains. Un certain nombre d'entre eux connaissent des difficultés matérielles graves, parfois fatales, qui préoccupent à la fois les autorités indiennes et kenyanes.

En février 1950, un employé indien de Nairobi, M. Athayde, a eu l'occasion de visiter le collège catholique de St Joseph, à Allahabad, où étudient une petite dizaine d'étudiants africains originaires du Kenya. Il rend compte des difficultés rencontrées par ces jeunes gens dans une note privée au gouvernement colonial. Les élèves se plaignent seulement de la nourriture mais leur situation est dramatique. Leur faible niveau d'anglais les empêche de suivre et comme ils sont déjà plus âgés que leurs camarades indiens, ils sont très isolés²⁹. Mais c'est leur situation matérielle qui est alarmante :

²⁷ ANK, Nairobi. ED/3/340. Lettre de Wyn-Harris, commissaire aux affaires indigènes à A. Pant, le 20 octobre 1948.

²⁸ ANK, Nairobi. ED/3/340. Note de P. Williams sur le comité de sélection, février 1949.

²⁹ ANK, Nairobi. ED/3/340, Africans students in India par M. Athayd, le 8 juin 1951. (Voir document 17, p. 484.)

« Au fait, je voulais vous informer des conditions de vie des élèves africains du Kenya qui sont ici. A l'exception de deux ou trois d'entre eux, aucun ne reçoit des fonds réguliers de ses garants dans la colonie. Ils ont contracté des dettes pour s'acheter de la nourriture et sont parfois dans un piteux état. L'un d'entre eux, en raison selon moi de cette sous-alimentation, a attrapé la tuberculose et il en est mort mercredi, triste sort, comme un chien, si je puis dire, dans un hôpital réservé aux pauvres. Je me demande s'il n'y a pas moyen d'alerter l'opinion publique en Afrique pour vérifier que ces garçons reçoivent régulièrement des fonds suffisants pour vivre ici, c'est une grande honte de les voir ainsi, complètement démunis »³⁰.

Le secrétaire du gouvernement colonial répond qu'il va essayer d'aider ceux qui le méritent³¹. Mais en attendant, il envisage de faire pression sur la direction du collège indien pour qu'il freine son recrutement³². Dès le mois de juillet 1951, les autorités indiennes avaient informé les responsables de la colonie des difficultés financières de certains Kenyans. Wellington Theuri est mort à Allahabad en laissant des dettes (400 roupies à sa logeuse et 31,9 roupies au directeur de l'école). Joseph Kiboi et Joseph Ndiritu qui étudient aussi à Saint Joseph sont également endettés : ils doivent acquitter leurs frais de scolarité de janvier et février 1951 et ils n'ont pas payé leur loyer depuis huit mois³³. Le directeur de l'école a télégraphié à plusieurs reprises au Kenya pour obtenir une aide de la *Nyeri Kikuyu Education Association* qui s'était portée garante des trois jeunes gens, mais en vain. Dans ces conditions, les autorités indiennes demandent au gouvernement colonial de prendre des mesures immédiates afin que ces étudiants ne deviennent pas un fardeau pour la puissance publique. Si la famille ou l'association ne sont pas en mesure de payer leurs dettes, ils doivent être rapatriés³⁴.

Mais ce n'est pas la première fois que ce type de problème se présente. En 1949 déjà, le gouvernement colonial avait été informé de la situation de trois étudiants du Kenya, Ndile, Gecau et Okusimba qui s'étaient retrouvés à Bombay sans un sou pour payer leur note d'hôtel. C'est finalement la police qui avait payé leur billet de train jusqu'à Delhi³⁵. Elikana Okusimba reçoit une bourse du gouvernement indien en 1949. Dès son arrivée à l'école polytechnique de Delhi, il n'a eu de cesse de se faire remarquer à cause de ses problèmes d'argent. En l'espace d'une année, il accumule pour 650 roupies de dettes. Comme il n'a pas

³⁰ ANK, Nairobi. ED/3/340, Africans students in India par M. Athayd le, 8 juin 1951. Texte original : « *By the way, I wanted to inform you about the conditions of the African boys from Kenya who have come here. Except for two or three of them, the rest do not get regular money for their upkeep here. They owe money for food, etc, and are in a pitiable state. One of them, my opinion is, owing not of getting two square meals a day, contracted T. B. and died, last wednesday in a sorry plight, in, I may say like a dog, in a poor hospital. I wonder if public opinion can be roused in Africa to see that these boys are regularly supplied with funds for their maintenance; it seems a great shame to see them almost stranded.* »

³¹ ANK, Nairobi. ED/3/340, Note manuscrite de Symes Thomson sur le texte de M. Athayd, *Africans students in India*, le 15 juin 1951.

³² *Ibid.*

³³ ANK, Nairobi. ED/3/340. Note du haut commissariat de Grande-Bretagne à New Dehli, le 4 juillet 1951.

³⁴ *Ibid.*

³⁵ ANK, Nairobi. ED/3/340. Note du haut-commissaire indien en Afrique de l'Est, le 23 novembre 1950.

tenu ses engagements, le directeur de l'Institut polytechnique de Delhi a recommandé au gouvernement de lui retirer sa bourse. Okusimba a réussi à faire échouer son rapatriement, qui était prévu en septembre 1950, alors que le gouvernement indien avait accepté de payer ses dettes et son retour. Comme il ne manifeste aucun signe de bonne volonté, il est rapatrié de force au Kenya en novembre 1951, non sans difficultés³⁶. Un autre boursier kenyan, Franklin Oluande, est emprisonné puis rapatrié au Kenya, en 1952, pour avoir harcelé la femme du professeur de physique de *l'Aligarh Muslim University*, où il étudie³⁷. Enfin un dernier cas difficile est celui de Clément Wepukhulu qui a dû être rapatrié à grands frais au Kenya par avion et sous escorte³⁸. Dans ces conditions, les autorités indiennes s'interrogent sur la meilleure manière de gérer ces difficultés en collaborant notamment avec les responsables coloniaux.

3/ Le *Council for Overseas Education* et le renforcement des procédures de sélection

a/ La sélection des étudiants

Dans le cadre des discussions sur la mise en place du *Council for Overseas Education* (COE), le gouvernement colonial propose un renforcement de la collaboration de ses services en ce qui concerne notamment la sélection des étudiants. L'action du COE serait de fournir des informations sur les candidats et les besoins spécifiques de la colonie au comité de sélection indien³⁹. La sélection des candidats en fonction de leur personnalité et de leurs qualifications reviendrait conjointement aux deux comités.

Du point de vue des responsables de la colonie, la sélection des étudiants kenyans s'améliore à partir de 1950 avec la participation du directeur de l'éducation de la colonie et d'un membre du secrétariat. Le directeur de l'éducation formule des remarques sur la personnalité et le niveau d'étude des dix-sept candidats, parmi lesquels trois sont retenus⁴⁰. Pour l'année universitaire 1952-1953, le comité de sélection examine 22 dossiers pour 35 candidatures et convoque sept candidats pour des entretiens individuels, afin d'attribuer les trois bourses prévues. Par souci d'harmonisation des programmes d'éducation supérieure, les candidats qui étudient encore dans les établissements est-africains sont exclus du programme.

³⁶ ANK, Nairobi. ED/340. Note du haut-commissaire indien au secrétariat, le 23 novembre 1950.

³⁷ ANK, Nairobi. ED/3/340. Lettre de M. Ahmed, le 8 octobre 1951.

³⁸ ANK, Nairobi. ED/1/2578. Note du secrétariat au haut-commissaire indien, le 27 octobre 1952.

³⁹ ANK, Nairobi. ED/3/340. note de Williams, délégué aux affaires sociales au CNC, le 21 décembre 1949.

⁴⁰ ANK, Nairobi. ED/1/2578. Comité de sélection indien le 13 février 1950.

b/ Le renforcement des procédures de sélection après 1953

A partir de 1953, les modalités de sélection des jeunes Africains dans les programmes de formation indiens se rapprochent de celles des bourses métropolitaines. Mais la sélection est opérée par un comité dont les membres représentent les différents acteurs de la société. Le choix des représentants africains de ce comité rappelle la dimension politique de ces programmes de formation qui ne se laissent pas instrumentaliser par les responsables coloniaux.

Les dossiers doivent parvenir au comité de sélection un an à l'avance, soit en octobre 1953 pour des bourses qui débutent en juin 1954. Ils se composent notamment des copies des diplômes ainsi que des attestations des directeurs d'école et des employeurs des candidats. Le comité de sélection fait passer un entretien individuel aux candidats retenus. Les lauréats s'engagent par écrit à rentrer travailler dans leur pays d'origine à l'issue de leur formation⁴¹.

Le comité de sélection à ces bourses s'est en outre étoffé⁴². Il accueille des Africains, notamment M. W. Awori, C. Argwings-Khodek, qui a étudié en Grande-Bretagne et qui est le premier juriste de la colonie, et deux représentants de la KAU, Oginga Odinga et James Gichuru. Pour l'année universitaire qui débute en 1954, le comité examine 69 dossiers pour les 15 bourses disponibles en Inde cette année-là⁴³. Après une première sélection, 30 candidats sont retenus pour passer les entretiens individuels⁴⁴.

Compte tenu des expériences passées et de la mauvaise conduite de certains étudiants, le gouvernement indien prend des mesures plus strictes dans l'attribution de ses bourses à partir de 1954 : la mauvaise conduite et l'échec aux examens sont des motifs de suspension de bourse et de rapatriement éventuel. Des efforts sont également déployés pour assurer une meilleure intégration des étudiants africains en Inde. L'*Overseas Students Association* de Bombay, qui compte 350 étudiants étrangers venant de 40 pays différents, agit dans ce sens⁴⁵. Gatuguta, qui vient du Kenya, occupe la fonction de secrétaire général de l'association en 1953 ; il est élu vice-président en 1954⁴⁶. La bonne intégration des étudiants africains est d'ailleurs une garantie de stabilité aux yeux des autorités indiennes ou coloniales.

⁴¹ ANK, Nairobi. ED/1/2586. Office of the Commissioner for the Government of India in British East and Central Africa, *India Government scholarships details for the year 1954/55*, 3 septembre 1953.

⁴² Il est présidé par M. Tagore et il se compose de trois autres Indiens, M Puri, le Dr. Adalga et M. R. H. Patel ; H. A. Curtis représente le gouvernement, l'évêque Beecher et le père O'Meara les différentes confessions de la colonie, et M. Lewis Jones les intérêts de la communauté européenne du Kenya.

⁴³ Elles se répartissent de la façon suivante: *Government of India scholarships* (6), *MP Shah scholarships* (2), *Tata Trust scholarships* (1) *Universities* (6).

⁴⁴ ANK, Nairobi. ED/1/2856. Government of India Scholarship. Rencontre du comité de sélection le 29 octobre 1953.

⁴⁵ ANK, Nairobi. ED/3/442. Note d'information de l'*Overseas students association* de Bombay.

⁴⁶ ANK, Nairobi. ED/3/442. Lettre de Gatuguta au directeur de l'éducation du Kenya, le 15 septembre 1954.

c/ Le problème des étudiants indépendants

Les autorités indiennes ne maîtrisent pas la venue des étudiants africains qui n'ont pas besoin de visa dans le cadre du *Commonwealth*. Elles sont cependant en contact avec les étudiants boursiers. Ce sont surtout les étudiants indépendants qui posent problème. Si le gouvernement du Kenya leur fournissait une liste de ses ressortissants qui ont obtenu un passeport pour aller en Inde, il serait possible aux autorités indiennes d'entrer en contact avec eux⁴⁷. Mais les responsables coloniaux ne maîtrisent guère mieux ces départs.

Le haut-commissaire indien au Kenya envisage alors de demander une caution de 50 £ à ces étudiants pour payer leur retour et leurs dettes éventuelles. Mais cette disposition existe déjà. Les ressortissants du Kenya qui demandent un passeport doivent verser une caution de 600 sh. (30 £) pour couvrir leurs frais de rapatriement. Étant donné que la même somme est demandée aux immigrants indiens, il semble délicat de l'augmenter⁴⁸. Mais le problème de la caution est de nouveau débattu par le *Council for Overseas Education* en juillet 1952. Il envisage notamment son augmentation à 80 £, comme dans le cas de l'Afrique du Sud où s'additionnent les cautions exigées par le gouvernement de l'union et par la colonie. Les membres du comité souhaitent adopter une politique commune et globale pour tous les candidats au départ quelle que soit leur destination. Une caution devrait ainsi être exigée pour les étudiants en partance pour les États-Unis⁴⁹.

C/ Les autorités coloniales et les programmes d'éducation américains (revoir police)

Le nombre d'étudiants originaires des colonies aux États-Unis n'a cessé d'augmenter depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale : 154 étudiants africains sont présents dans ce pays en 1948 dont 103 viennent des colonies britanniques, soit le double par rapport à 1946. La Grande-Bretagne n'encourage pas ces formations mais elle est bien obligée de réagir à ce nouveau phénomène. Les autorités britanniques se préoccupent tout particulièrement de l'encadrement, de l'intégration et de la sélection de ces étudiants.

Mais leurs stratégies se heurtent à celles de l'administration américaine qui poursuit son propre intérêt dans le domaine de la formation des futures élites africaines. Les efforts des gouvernements britannique et coloniaux, qui portent à la fois sur le contrôle des étudiants

⁴⁷ ANK, Nairobi, ED/3/340. Note du haut-commissariat indien en Afrique de l'Est, le 7 septembre 1951.

⁴⁸ ANK, Nairobi ED/3/340. Note des services de l'immigration, le 28 septembre 1951.

⁴⁹ ANK, Nairobi, ED/1/2578, *Deposits for African students proceeding overseas, to India and elsewhere*, 28 novembre 1952.

coloniaux aux États-Unis et sur leur sélection dans ces programmes, sont toujours limités par les entreprises américaines.

1/ L'es étudiants africains aux États-Unis

a/ L'encadrement controversé des étudiants aux États-Unis

En 1944, M. Herskovitz, professeur d'anthropologie à la *Northwestern University*, avait proposé au consulat britannique, avec d'autres enseignants et des représentants des organisations philanthropiques américaines, de créer une organisation chargée d'accueillir les étudiants coloniaux aux États-Unis. Le *Committee on Africans studying in North America* (CASNA) est mis en place en 1946 pour coordonner les actions des différentes organisations s'intéressant aux étudiants coloniaux en Amérique⁵⁰. Son rôle est précisément de réaliser l'interface entre le *Colonial Office*, les gouvernements coloniaux et les différentes organisations américaines intéressées par ces questions⁵¹. Le Dr Fisher de l'*Institute of International Education* est chargé de donner des conseils aux étudiants au sujet de leurs études avant et après leur départ, le Dr Tobias du *Phelps-Stokes Fund* s'occupe des relations personnelles avec les étudiants, un membre de la *Carnegie Corporation*⁵², qui finance le CASNA, est également intégré au comité. Le groupe se réunit pour la première fois à New York en mai 1946 avec des membres de l'ACEC afin de définir sa politique à l'égard des étudiants coloniaux⁵³.

C'est l'attaché colonial qui est officiellement chargé de l'encadrement des étudiants coloniaux aux États-Unis. Il leur rend régulièrement visite dans les universités. Les représentants britanniques encouragent et soutiennent l'action du CASNA mais ils préfèrent gérer directement les étudiants coloniaux aux États-Unis⁵⁴. Le *Colonial Office* se méfie en effet du CASNA qui semble plus préoccupé par la venue d'un plus grand nombre d'étudiants aux États-Unis que par leur encadrement une fois sur place. Il propose de prendre le contrôle de cette organisation en la finançant, à condition que son secrétariat soit confié au *Phelps-Stokes fund* et que l'attaché colonial ait une responsabilité directe dans ces activités⁵⁵.

⁵⁰ Columbia University, Special collections, Archives de la Carnegie Corporation. Boîte 117. Note du 10 janvier 1947.

⁵¹ Leney K., *op. cit.*, p. 114.

⁵² Il s'agit de Stephen Stackpole, *Assistant Directeur of the British Dominions and Colonies Fund* de la *Carnegie Corporation*.

⁵³ Columbia University, Special collections, Archives de la Carnegie Corporation. Boîte 117. Note du 25 mai 1947.

⁵⁴ *Ibid.*, note du 19 avril 1948.

⁵⁵ *Ibid.*, note sur la réunion du 7 juin 1948.

Mais cette récupération britannique du projet est vivement dénoncée aux États-Unis. Le CASNA devient finalement un organe consultatif de l'IIE en mai 1949⁵⁶.

Le *Colonial Office* renforce toutefois son action auprès des étudiants aux États-Unis. Deux officiers de liaison pour les ressortissants du Nigeria et de la Gold Coast sont nommés en 1950⁵⁷. Les autres étudiants continuent d'être pris en charge par l'attaché colonial et le consulat. Le secrétariat d'État aux colonies annonce la création d'un poste de *Student Adviser* aux États-Unis pour coordonner l'action des officiers de liaison. Son rôle est de conseiller les étudiants sur les formations américaines, de contribuer à leur placement dans les universités et d'informer les gouvernements coloniaux des programmes existants⁵⁸. Ces initiatives interviennent après la publication de l'enquête réalisée par un membre du *Colonial Office* sur la situation des étudiants coloniaux dans les collèges américains en 1949.

b/ Les difficultés des étudiants coloniaux aux États-Unis

Dans son souci d'intégrer les nouvelles formations à l'étranger à ses stratégies de formation des étudiants coloniaux, le pouvoir métropolitain s'intéresse de près à la situation de ces étudiants à l'étranger. C'est le sens de l'enquête qui est menée auprès des étudiants coloniaux aux États-Unis en 1949.

Son objectif est d'évaluer les problèmes et les besoins spécifiques des étudiants coloniaux, avant leur départ sur place et à leur retour⁵⁹. C'est à cette fin que 301 étudiants africains (dont trois Kenyans mais un seul Africain) ont été interrogés dans 90 institutions. L'entreprise est menée sous les auspices du *Phelps-Stokes Fund* et elle est en partie financée par la *Carnegie Corporation*⁶⁰. Les principales difficultés des étudiants aux États-Unis concernent leur financement et leur intégration. 85 % des étudiants interrogés bénéficiaient de bourses complètes ou partielles qui proviennent le plus souvent de sources privées⁶¹.

Dans la mesure où leur admission dans un collège dépend des aléas des bourses, ils doivent en général changer plusieurs fois d'établissement au cours de leur scolarité⁶². Julius

⁵⁶ *Ibid.*, note du 3 novembre 1949.

⁵⁷ PRO, Londres. CO/936/36/9. Visite de l'attaché colonial à Londres en 1951. En 1949, il y a 104 étudiants nigériens aux États-Unis, 38 viennent de la Gold Coast et 39 de la Sierra Leone.

⁵⁸ PRO, Londres CO/876/251. Télégramme du secrétariat d'État aux colonies, le 24 mai 1950.

⁵⁹ Rhodes House library, Oxford. RHO. Mss Brit. Emp. s. 468/725/1. *Digest of A survey of African students studying in the Us, Phelps-Stokes Fund, New York, mai 1949*. Les étudiants concernés se répartissent ainsi : Algérie (3); Angola (1), Cameroun (1), Ethiopie (28), Gold Coast (33), Kenya (3), Liberia (65), Maroc (4), Nigeria (119) Sierra Leone (42), Rhodésie du Sud (2).

⁶⁰ Columbia University, Special collections, Archives de la Carnegie Corporation. Boîte 117. Note du 3 novembre 1949.

⁶¹ Phelps-Stokes Fund, *A survey of African students studying in the USA*, octobre 1949, p. 19. 31 bourses ont été attribuées par des organismes religieux, et 80 bourses viennent de 42 collèges différents ; enfin l'*American Council on African Education* a donné 48 bourses. Les étudiants issus de ce programme s'illustrent par leurs graves difficultés financières. Leur endettement est tel que les autorités américaines encouragent les consulats à refuser des visas aux étudiants qui bénéficient de ces bourses.

⁶² Rhodes House Library, Oxford. RHO. Mss Brit. Emp. s. 468/725/1. *Digest of a survey of African students studying in the USA, Phelps-Stokes Fund, New York, mai 1949*.

Kiano, qui est originaire du Kenya, a ainsi fréquenté cinq établissements. Il a d'abord obtenu une bourse dans le petit *Pioneer Business College* à Philadelphie. Mais au bout de quelques mois, il intègre le *Storer College* à Harpers Ferry (West Virginia) où Azikiwe avait commencé ses études. Après 6 mois dans cet établissement qu'il juge peu stimulant sur le plan académique, il obtient une bourse à *Antioche College*, à Yellowspring (Ohio) pour la rentrée 1949. C'est là qu'il passe sa licence d'économie en 1952. Il obtient une nouvelle bourse pour une maîtrise à Stanford en 1953 et c'est à Berkeley qu'il fait son Ph.D, qu'il obtient en 1956⁶³. Ce nomadisme universitaire met en lumière les grandes inégalités qui existent entre les divers collèges américains, notamment entre le Nord et le Sud.

Si les collèges noirs des états du Sud ne sont pas tous d'un niveau très satisfaisant, ils se montrent en général très généreux à l'égard des étudiants africains. La ségrégation raciale de ces états peut entraver les études des jeunes Africains, mais ceux-ci sont souvent bien mieux intégrés dans la société locale que les noirs américains - ils suscitent une certaine curiosité. Les incidents dont ces étudiants ont pu être victimes en raison de leur couleur se produisent tout aussi bien dans le Nord que dans le Sud des États-Unis⁶⁴. Mais pour les étudiants kenyans, habitués à une ségrégation sévère dans leur pays, et qui sont, pour certains, passés par l'Afrique du Sud, ce n'est pas vraiment un problème dès lors que l'on connaît les règles. James Njoroge Mungai estime que c'est aux États-Unis qu'il s'est le mieux senti et le plus intégré⁶⁵.

Les responsables britanniques ont besoin d'avoir une idée claire de la valeur des diplômes américains pour faciliter la réintégration des étudiants dans leur colonie d'origine. Ces derniers craignent en effet de subir une certaine forme de discrimination par rapport à leurs compatriotes qui ont étudié en Grande-Bretagne⁶⁶. Dans la version finale de son rapport sur les étudiants coloniaux aux États-Unis, Cummings joint une liste des 107 universités considérées comme équivalentes par leur niveau à celles de Grande-Bretagne⁶⁷.

L'attaché colonial rédige par ailleurs un mémorandum intitulé *Evaluation of US university degrees, with special reference to appointments to the British colonial service*. Il se base sur le système des accréditations accordées par l'*Association of American universities* qui demande à être approfondi. Une enquête exhaustive sur ce sujet pourrait éventuellement

⁶³ Entretien avec Julius Kiano, le 15 janvier 2001, Nairobi (domicile).

⁶⁴ Phelps-Stokes, *op. cit.*, p. 28.

⁶⁵ Entretien avec James Mungai, le 17 janvier 2001, Nairobi (domicile).

⁶⁶ PRO, Londres. CO/876/248. Note de J. K. Thompson, attaché colonial, le 19 avril 1950.

⁶⁷ PRO, Londres.CO/876/251. *Recommendations based on Mr Cummings report on students in the USA.*

être financée par le *Phelps-Stokes Fund*⁶⁸. Mais aucune action n'est entreprise dans ce sens. Chaque territoire colonial applique ses propres règles dans ce domaine.

2/ Au plan local, le renforcement de la sélection et du contrôle dans les formations américaines

Les modalités de sélection dans les programmes d'éducation du gouvernement américain se structurent au début des années 1950. Lors de la première édition de ses bourses en 1950, l'IIE avait demandé de manière informelle aux responsables de la colonie de fournir les noms des candidats potentiels⁶⁹. L'augmentation de la demande d'éducation américaine amène les responsables coloniaux à mieux contrôler la sélection des candidats. Mais ces velléités se heurtent à l'intérêt nouveau de l'administration américaine pour ces formations.

a/ La mise en place d'un comité de sélection local

En 1953, le directeur de l'*Institute of International Education* se rend à Nairobi, afin de faciliter le placement des étudiants africains aux États-Unis. A cette occasion, il relance l'idée de la mise en place d'un comité kenyan pour administrer des bourses d'études, qui avait déjà été évoquée en 1951⁷⁰. Le *Kenya Committee on Study and Training in the United States* se réunit pour la première fois le 20 novembre 1953 afin de proposer un choix de candidats aux trois bourses offertes par l'IIE pour l'année 1954-1955⁷¹. Pour ne pas parasiter le développement des institutions locales de formation, le niveau requis pour participer à ces programmes est celui du degré intermédiaire de la licence⁷². Deux candidats africains et un Européen sont retenus⁷³.

Les modalités de sélection de ces programmes se précisent pour l'année 1955-1956. Un premier tri est effectué parmi toutes les candidatures des étudiants qui ont répondu à des annonces parues dans les journaux. Ceux qui ont le niveau minimum reçoivent un formulaire puis sont convoqués pour un entretien. Les dossiers, classés par ordre de mérite, sont présentés pour bénéficier d'un *University Award*, des bourses de l'IIE ou des bourses du gouvernement américain. Le comité de sélection se réunit alors en décembre 1954 pour

⁶⁸ PRO, Londres.CO/876/248. Note de J. K. Thompson, le 19 avril 1950.

⁶⁹ ANK, Nairobi. ED/1/2502. Note de Carey Francis, le 30 novembre 1950.

⁷⁰ ANK, Nairobi. MAA/7/257. Lettre du consulat américain au CNC, le 18 mars 1953.

⁷¹ ANK, Nairobi. ED/1/2979.

⁷² ANK, Nairobi. ED/3/2900. Minutes de la réunion du *Kenya Committee on Study and Training in the USA*, le 12 décembre 1955, p. 3.

⁷³ Parmi les candidats malheureux, figurent, S. J. Katua, B. Ogot, F. Kago, et Dimon Mbugua. Les lauréats sont Jacob Othieno, *Welfare Assistant Officer of the East African Railway*, qui reçoit une bourse d'un an du gouvernement américain pour étudier à l'*Iowa State College*. John Mbithi a obtenu une bourse *Fulbright* pour étudier la théologie à la *Providence Barrington Bible Institute* (Rhodes Island).

procéder aux entretiens avec les candidats⁷⁴. Cette année-là, un Européen a obtenu une bourse de l'IIE et un Africain, Hezekiah Openda, a été sélectionné pour une bourse du *Smith Mundt Act*. Tous deux ont été nommés *Fulbright Scholars* par l'*United States Educational Commission* de Grande-Bretagne, ce qui leur permet de bénéficier de l'allocation de voyage. Pour l'année 1956-1957, le comité a retenu 12 candidatures pour l'ensemble des programmes⁷⁵.

b/ Des modalités de sélection parfois critiquées

Le comité n'a pas de pouvoir de décision, il émet seulement des recommandations qui ne sont pas toujours respectées. Ses membres s'interrogent sur les raisons pour lesquelles trois candidatures ont été écartées. Une autre candidature a été refusée car un rapport signalait une instabilité émotionnelle. Les membres du comité local de sélection avaient pourtant estimé que c'était un excellent candidat qui surmonterait certainement ses difficultés s'il avait la possibilité de faire des études supérieures⁷⁶.

Les bourses américaines sont conçues comme une entreprise de coopération. Dès lors, les autorités américaines souhaitent que les bénéficiaires contribuent, même modestement, à leur éducation aux États-Unis. Compte tenu de la faiblesse des ressources des candidats africains, leur contribution financière à ces programmes est pratiquement impossible. M. Noon demande alors que le gouvernement colonial s'engage à leur place, en accordant par exemple une allocation à la famille ou en leur donnant une prime d'installation (pour s'acheter notamment des vêtements chauds), comme il en existe dans les programmes métropolitains⁷⁷. Le président du comité de sélection demande qu'une politique globale soit adoptée. Les étudiants qui le peuvent sont invités à participer aux frais générés par leur formation, le montant de leur contribution étant établie par un sous-comité chargé de faire une enquête sur les ressources des candidats⁷⁸.

c/ La valeur des diplômes américains

La question de la réintégration des étudiants coloniaux et de la valeur de leurs diplômes est soulevée par le *Kenya Committee on study and training in the US* le 12 décembre 1955. Si le gouvernement d'Ouganda a résolu le problème de manière globale en acceptant tels quels

⁷⁴ ANK, Nairobi, ED/3/2900. Réunion du *Kenya committee on study and training in the USA*, le 17 décembre 1954.

⁷⁵ ANK, Nairobi, ED/3/2900. *United States of America, information service press release* de 21 juillet 1955.

⁷⁶ ANK, Nairobi, ED/3/2900. *United States of America, information service* de Nairobi, 16 mai 1955.

⁷⁷ ANK, Nairobi, ED/3/2900. Notede John A. Noon (ambassade américaine à Nairobi) à Norman Larby, le 29 juillet 1955.

⁷⁸ ANK, Nairobi, ED/3/2900. Minutes de la reunion du *Kenya Committee on Study and Training in the USA*, le 12 décembre 1955.

les diplômes américains, le Kenya se montre plus prudent et décide d'établir un sous-comité chargé d'étudier le problème des équivalences. Celui-ci serait composé des représentants des différents services de la colonie qui sont susceptibles d'employer des Africains⁷⁹. L'attaché culturel de l'ambassade américaine rédige une note qui explique la manière dont fonctionne l'attribution des diplômes dans les universités américaines. Les différences importantes entre les systèmes américains et britanniques ont souvent été avancées comme un argument pour éluder toute forme de comparaison possible. Or si Cambridge ou Oxford sont réputées pour les études classiques et Édimbourg pour la médecine, cela n'empêche pas les Britanniques d'avoir un système de reconnaissance globale de leurs diplômes. Il en va de même pour les États-Unis. Certains établissements se distinguent comme John Hopkins pour la médecine, Cornell pour les sciences vétérinaires, Princeton pour les mathématiques, ou Columbia pour l'éducation. Mais le système des accréditations qui prend en compte le niveau des enseignants et les ressources de l'établissement confère aux diplômes une reconnaissance nationale. S'il existe aux États-Unis des collèges indépendants, cela ne signifie pas nécessairement qu'ils sont d'un moindre niveau. Ils ont en effet leur propre système d'accréditation régional qui est tout aussi performant.

Cette question ne se pose pas pour les étudiants d'Afrique de l'Est, qui ont tous été placés dans des collèges accrédités. L'IIE, qui est responsable du placement des étudiants, s'est montrée très exigeante en les plaçant dans les meilleurs collèges possibles. Dans ces conditions, les étudiants africains aux États-Unis ont obtenu des diplômes de bonnes universités.

III/ Les aspirations éducatives des populations africaines de la colonie, une force sociale et politique difficile à contenir

Les efforts de contrôle et de reprise des programmes de formation déployés par les autorités coloniales se heurtent systématiquement aux stratégies des pays d'accueil et des étudiants. Cette situation traduit finalement la myopie des responsables coloniaux qui refusent d'accepter et d'intégrer les différentes forces qui déterminent la fabrication de l'élite. Ce conservatisme qui s'enracine dans la nature même de la société coloniale attise la frustration et l'amertume de cette future élite africaine.

⁷⁹ *Ibid.*, p. 4.

A/ Des formations alternatives vivement critiquées

Les différentes critiques qui apparaissent à l'intérieur de la colonie sont toujours motivées par la crainte de voir se développer une classe d'Africains éduqués qui risque de menacer l'hégémonie des Européens. Les voix qui s'élèvent alors dans la colonie pour dénoncer ces formations réclament des mesures plus fermes de la part du gouvernement. Mais elles vont à contre-courant d'un mouvement général de revendications qui tend à isoler le Kenya dans son particularisme. Ce qui est dénoncé à l'intérieur de la colonie comme une abdication et une démission du pouvoir face aux pressions des étudiants et des gouvernements étrangers est une réponse adaptée à une situation politique nouvelle qui dépasse le seul cadre de la colonie.

1/ Le réquisitoire de Carey Francis contre les formations supérieures

Quels que soient les efforts déployés par les responsables coloniaux pour mieux encadrer ces filières, certains continuent à les juger dangereuses, redoutant que les étudiants revenant de l'étranger, à l'instar de Jomo Kenyatta ou Mbiyu Koinange, menacent la stabilité de la colonie. D'autres, comme Margaret MacPherson de Makerere, estiment que le développement des filières à l'étranger, notamment en Inde ou aux États-Unis, ruine les efforts d'éducation déployés à Makerere. C'est un point de vue que partage le directeur de l'*Alliance High School*, Carey Francis. Il estime que ces formations sapent le travail d'éducation fondamental mis en œuvre dans la colonie:

« Les Africains les mieux éduqués du Kenya - ceux qui ont réussi le certificat d'études et plus particulièrement ceux qui sont passés par Makerere- exercent rarement une véritable profession. Cette situation est tout à fait déplorable. La principale raison en est que ces personnes, au lieu de se mettre au travail, enchaînent les formations à l'étranger. Lorsqu'elles ont terminé une formation, elles en demandent une nouvelle. Certaines de ces formations ne sont pas adaptées et représentent une perte de temps, ou pire, un grand gaspillage d'argent. Par leur faute, ces hommes sont empêchés et parfois dans l'incapacité de prendre les emplois auxquels ils étaient destinés et qui sont tellement nécessaires. Je n'en connais aucun qui ait vraiment profité d'une formation à l'étranger. Certains sont rentrés blessés et d'autres brisés. Même ceux qui ne parviennent pas à partir sont touchés; ils sont profondément déçus et leur esprit se détourne de leur travail »⁸⁰.

Carey Francis estime que le développement des filières d'éducation à l'étranger a complètement ruiné le projet d'africanisation de la colonie. Le réquisitoire qu'il dresse contre les différentes formations à l'étranger est extrêmement sévère.

En Angleterre, seules les bourses du gouvernement répondent aux exigences particulières de la colonie. Même les bourses du *Colonial Development and Welfare Scheme* ne trouvent pas grâce à ses yeux. Certains étudiants, rejetés par le comité de sélection du gouvernement, comme Jeremiah Nyagah, ont été pris dans ce deuxième programme qui finance également des formations qu'il juge inutiles. Elles sont toutefois plus acceptables que les bourses délivrées par les *African District Councils*. Un employé des services médicaux du Kenya, William Ouko, a par exemple obtenu une bourse pour effectuer des études de médecine pendant cinq ou six années en Angleterre, contre l'avis de son employeur.

Depuis 1952, Carey Francis siège au *Council for Overseas Education* et participe donc à la sélection des étudiants pour les programmes d'études en Inde. Sur les trente-six étudiants qui ont déposé une candidature à ces bourses pour l'année universitaire 1953-1954, plus de la moitié sont passés par l'*Alliance* mais aucun n'a véritablement le niveau de qualification requis pour entreprendre des études supérieures. Francis critique aussi l'incohérence dans le choix des filières. Certains étudiants modifient leur orientation au moment de postuler à une bourse. C'est le cas de deux futurs enseignants qui optent finalement pour des diplômes d'ingénieur (Ng'ang'a) et de médecine (Mulli). Mais si Francis considère que l'Inde recrute

⁸⁰ ANK, Nairobi, ED/1/2743. Note de Carey Francis, le 30 décembre 1953. Texte original : "The best educated Africans in Kenya - those who have passed school certificate and especially those who have studied at Makerere - are seldom doing real jobs work. This is to be deplored. The chief reason is that these men, instead of getting down to work, go to continual "courses" oversea. When one course is completed they ask for another. Some courses are unsuitable, a waste of time or worse, a very great waste of money ; because of them men are kept from, and sometimes incapacitated for, the plan ordinary jobs which they might have done and which so greatly need to be done. I know of no one who has clearly benefited from an oversea course. Some have clearly been harmed, some ruined. Even those who are unsuccessful in getting oversea are damaged ; they are long to go and their minds are taken from their work. "

les candidats les pires, les formations sud-africaines et américaines ne valent guère mieux. Il écrit à propos des anciens étudiants en Afrique du Sud :

« Beaucoup sont alcooliques, adultères, politiquement orientés, des bons à rien »⁸¹.

Et pour les États-Unis :

« L'échantillon le plus étrange et le plus hasardeux de tous. Ils n'auraient jamais été retenus dans le cadre d'une sélection ouverte. Certains sont financés par des sources mystérieuses aux États-Unis (des "correspondants") »⁸².

2/ Les enjeux politiques de ces formations

Carey Francis refuse la dimension politique de ces formations. Il a bien compris les enjeux des formations proposées par l'Inde et les États-Unis.

« Pourquoi sont-elles accordées ? Il est difficile de ne pas penser que les motivations politiques dominent pour s'attacher les faveurs des Africains éduqués comme une stratégie dans la campagne menée contre l'impérialisme et le colonialisme »⁸³.

Mais il refuse de céder à ce type de pressions extérieures comme il refuse d'accepter les attentes politiques et sociales des étudiants par rapport à leurs études.

Il dénonce alors le laxisme dont font preuve ceux qui ont la responsabilité des étudiants coloniaux en Grande-Bretagne et plus particulièrement l'attitude de J. L. Keith, le directeur des étudiants coloniaux, qui encourage les ambitions des étudiants contre l'intérêt de la colonie. Il a ainsi aidé un étudiant kenyan indépendant à trouver dans une école de médecine une place qui aurait pu aller à un étudiant plus méritant⁸⁴. Il a également soutenu W. Akatsa et C. Argwings-Khodesh qui sont pour Carey Francis indéfendables :

⁸¹ Ibid. Texte original : " Many are drunken, adulterous, political, good-for nothing."

⁸² Ibid., p. 2. Texte original : "The strangest and apparently the most haphazard, batch of all. They would not have been chosen in open competition. Many are financed from queer sources in USA ("pen friends")."

⁸³ ANK, Nairobi, ED/1/2743. Rapport confidentiel de Carey Francis, le 30 décembre 1952. Texte original : "Why are these given? It is difficult not to believe that political motives are uppermost - to curry favor with educated Africans as part of the campaign against imperialism and colonialism."

⁸⁴ ANK, Nairobi. ED/3/3120. Lettre de Carey Francis au directeur de l'éducation, le 1^{er} décembre 1952.

« Il sera un collègue impossible pour un Européen, il s'en sortirait peut-être dans sa propre école. Seul Akatsa semble être mécontent. J'ai entendu dire qu'il avait coupé les ponts avec le British Council et qu'il multiplie les prises de position sur la manière dont sont traités les Africains au Kenya (comment ils sont rabaissés et rejetés. Ce sera sans aucune doute une personnalité difficile à satisfaire à son retour au Kenya et d'une influence dangereuse sur les autres étudiants tant qu'il est en Angleterre »⁸⁵.

Carey Francis critique également vivement la manière dont le gouvernement colonial a « acheté » Argwings-Khodek, en lui offrant un poste et un salaire mirobolant pour un Africain. Mais c'est cette même logique qui amène le gouvernement à distribuer des aides et des prêts à des étudiants qui n'ont même pas été recommandés par le comité de sélection. C'est notamment le cas de Seroney, Njonjo, Samuel Njoroge Waruhiu et Kitili Mwendwa. Mais les motivations politiques du gouvernement apparaissent de façon encore plus nette dans le cas de J. Johnston Muigai, le frère de Jomo Kenyatta, qui reçoit une aide du gouvernement pour suivre une formation courte en Grande-Bretagne, en 1952. Dans ces conditions, certains étudiants peuvent légitimement se demander s'il ne vaut pas mieux mal se comporter pour avoir une chance de partir. Carey Francis rapporte ainsi les propos d'un politicien Kamba :

« Vous, les fous qui restez sages et obéissants, vous n'irez jamais en Angleterre. Regardez plutôt ces Kikuyu. Ils sont mauvais et le gouvernement sait qu'ils sont mauvais. C'est pourquoi le gouvernement les envoie en Angleterre. Pourquoi ne vous comportez-vous pas mal, alors le gouvernement vous enverra aussi là-bas »⁸⁶.

Il lui semble alors urgent de réformer le système d'attribution des bourses. Il ne suffit pas, selon lui, de distribuer des bourses car on a l'argent pour le faire, ni d'envoyer un étudiant auquel on n'a rien à reprocher, mais il faut au contraire veiller à ce qu'il fasse bon usage de cette opportunité.

3/ Les enjeux sociaux des formations à l'étranger

Carey Francis refuse également de reconnaître la dimension sociale de la formation des étudiants à l'étranger. A aucun moment, il ne relie la détermination des étudiants africains à acquérir une éducation supérieure aux blocages de la société coloniale. Dans le contexte de la

⁸⁵ ANK, Nairobi. ED/1/2869. Note de Carey Francis à l'occasion de sa visite en Grande-Bretagne, le 19 février 1951. Texte original : "He would be a difficult colleague for a European, he might do better in a school of his own. Only Akatsa appears to be disgruntled. I heard that he has cut himself off from the BC and its activities and he poured forth denunciations of the treatment of Africans in Kenya (the way in which they are being held down and held back)... He will be a very difficult man to deal with in Kenya and a dangerous influence on other students while here."

⁸⁶ ANK, Nairobi. ED/1/2743. Carey Francis, *Higher Education for Africans, some notes on the present situation in Kenya*, 30 décembre 1952, p. 3. Texte original: « You fools, you are quiet and obedient. You never go to England. Look at those Kikuyu. They are bad and Government knows they are bad. So Government send them to England. Why don't you misbehave; then government would send you. »

colonie, l'éducation supérieure est presque une obligation pour s'imposer dans une société qui n'a de multiracial que le nom. Si les étudiants africains se battent pour obtenir des diplômes équivalents à ceux des Européens, les autorités coloniales établissent des distinctions sur la valeur de ces diplômes et par conséquent entre les diplômés.

« Les Africains désirent vivement, et de manière compréhensible, montrer qu'ils ne sont pas moins bons que les Européens. Beaucoup croient qu'ils peuvent se qualifier pour occuper n'importe quelle fonction grâce à un diplôme spécifique (j'ai entendu parler de cours pour évêques et de cours pour gouverneurs). (...) Beaucoup espèrent atteindre la satisfaction au prochain tournant, après le prochain cours. Enchaîner des formations est une vie facile et bien payée. (...) Cela apporte beaucoup d'honneur dans les sociétés africaines. (...) Quiconque est passé par une université étrangère se qualifie pour devenir un politicien et les politiciens sont très bien rémunérés. (...) La grille de salaires en vigueur accorde tant d'importance aux qualifications sur le papier et si peu aux performances réelles »⁸⁷.

Or tous les diplômes ne se valent pas pour les responsables de la colonie. Les salaires et les emplois offerts aux anciens étudiants doivent tenir compte de la réalité des diplômes acquis à l'étranger. C'est l'objet de la réflexion qui a été menée sur les diplômes américains. Or le même problème se pose pour les diplômes indiens. La nature de l'éducation dispensée en Inde est vivement critiquée. Le diplôme de l'université de Bombay, pourtant considéré comme l'un des meilleurs du pays, équivaut à peine au certificat d'études secondaires⁸⁸. Cette critique, qui fonctionne sur le mode de la comparaison avec le système universitaire britannique, semble dénoncer les prétentions culturelles de l'Inde qui ne peut proposer qu'une pâle réplique du modèle de l'ancienne puissance tutélaire. Les universités indiennes apparaissent alors comme des établissements de seconde zone. Les résidences étudiantes sont insuffisantes et ne peuvent accueillir qu'une mince fraction des étudiants. Les universités elles-mêmes sont souvent surchargées. Celle de Calcutta compte 30 000 étudiants⁸⁹.

⁸⁷ Ibid. Texte original : "Africans greatly and understandably, desire to show that they are not inferior to Europeans. Many believe that anyone can be made adequate for any post by any appropriate course (I have heard of courses for Bishops and Governors). (...) Many desire greatly a satisfaction which they believe that must lie round the next corner, after the next course. Course taking is an easy well-paid life. (...) It brings great honour in African society. (...) Anyone who has been on an oversea course qualifies as a politician ; immense money prizes go to politicians. (...) Salary scales give so much value to paper qualifications, so little to present performance. »

⁸⁸ ANK, Nairobi. ED/1/2854. note du 13 octobre 1948.

⁸⁹ PRO, Londres, CO/533/559/7. Le diplôme de l'université de Bombay, pourtant considérée comme l'une des meilleures du pays, équivaut à peine au certificat d'études secondaires⁸⁹. Cette critique, qui fonctionne sur le mode de la comparaison avec le système universitaire britannique, semble dénoncer les prétentions culturelles de l'Inde qui ne peut proposer qu'une pâle réplique du modèle de l'ancienne puissance tutélaire. Mais pareille analyse, si elle vise dans une certaine mesure à démonter la validité d'un éventuel contre-modèle culturel indien, stigmatise surtout la myopie des responsables de l'éducation. Toutes ces remarques témoignent finalement du malaise des responsables de la colonie face à ces nouvelles filières de formation.

B/ Des moyens de contrôle peu efficaces

Les efforts déployés par les autorités coloniales pour empêcher les étudiants coloniaux de se former à l'étranger se révèlent toujours vains et inappropriés. Ils confirment la difficulté de s'opposer à un mouvement qui dépasse les seuls cadres de la colonie. Ces efforts soulignent néanmoins l'obstination des responsables coloniaux dans leur refus de l'inévitable changement des sociétés coloniales.

1/ L'attribution des passeports

Pour voyager à l'étranger, les Africains de la colonie ont besoin d'un passeport. L'attribution de ce document est une prérogative de la couronne. En principe, il n'est pas possible de le refuser à une personne de nationalité britannique. Toutefois en ce qui concerne les colonies, et en l'absence de législation particulière, le gouverneur peut refuser un passeport, mais ce refus doit être sérieusement motivé, si l'on ne veut pas que la question soit portée devant le Parlement. Les seuls motifs valables pour refuser un passeport sont la sécurité et le manque de ressources financières des candidats⁹⁰. Mais en dépit de cette législation, les responsables de la colonie s'efforcent de décourager les candidats au départ.

Johnson Kasomo, qui est le fils d'un fermier kikuyu, désire terminer ses études secondaires à St Joseph Allahabad. Il a d'abord étudié au *Kenya Teacher's College* comme quatre autres jeunes Kikuyu qui sont déjà dans cet établissement. Ses études sont financées par son clan qui a formé une association à cet effet. Johnson Kasomo dépose une demande de passeport en janvier 1950 mais en août il n'a toujours pas obtenu de réponse. Il dénonce alors ces délais inutiles qui constituent un préjudice moral et financier grave⁹¹. Le directeur de l'éducation n'est pas d'accord pour le laisser partir car il estime que Johnson Kasomo peut poursuivre son éducation en Afrique de l'Est. En faisant traîner les choses, il espère parvenir à décourager le jeune homme. Mais le commissaire aux affaires indigènes s'oppose à cette stratégie qui n'apporte rien et qui ne fait qu'accroître la frustration des étudiants⁹². Kasomo finit donc par obtenir un passeport en février 1952.

D'autres jeunes gens font les frais de ces mêmes stratégies de dissuasion. Stanley Waithakass attend son passeport pendant plus de cinq mois. Mais les étudiants réussissent toujours à déjouer les stratégies du gouvernement. Pour entrer en Inde, qui fait partie du *Commonwealth*, il suffit de posséder un document de voyage qui est ensuite transformé en

⁹⁰ ANK, Nairobi. ED/1/2507. Note du 14 mai 1949.

⁹¹ ANK, Nairobi. ED/1/2578. Lettre du DC de Machakos, 14 juin 1950.

⁹² ANK, Nairobi. ED/1/2578. Lettre du CNC, le 15 septembre 1950.

passport britannique à Delhi. C'est la stratégie adoptée par Julius Gecau et Mugo Gatheru pour quitter le Kenya en 1949, à défaut de pouvoir aller directement aux États-Unis comme ils l'avaient d'abord envisagé.

En 1952, le gouvernement renforce son contrôle sur l'attribution de passeports étudiants. Le directeur de l'éducation coordonne les informations recueillies auprès des services de renseignement et des commissaires de province. Pour être autorisé à partir, le candidat devra avoir fait ses preuves sur le plan scolaire et les études envisagées se révéler pertinentes. Le dossier est ensuite transmis aux services d'immigration de la colonie qui décident ou non de délivrer un passeport⁹³. Cette mesure est assortie d'une augmentation des prix des passeports qui passent de 30 £ à 80 £⁹⁴.

2/ Le financement des études

Une autre tactique du gouvernement colonial consiste à faire échouer le projet éducatif des étudiants en les empêchant, par exemple, de réunir les fonds nécessaires.

Herbert Okeno Otopi s'est adressé à la *Luyha Welfare Association* pour financer son projet d'éducation en Inde⁹⁵. Comme il a échoué au *Cambridge Certificate*, il ne peut pas obtenir de bourse d'études. Il souhaite cependant poursuivre ses études supérieures à Allahabad University pour préparer une licence puis un diplôme d'agriculture, afin d'entrer au département d'agriculture du gouvernement. Mais le directeur de l'éducation de la colonie s'efforce de faire échouer son projet. Il s'adresse à la *Luyha Welfare Association*, à la *Social League*, l'*East African Indian national congress* et la *Surrat Association* pour leur expliquer que le jeune homme devrait d'abord passer son *Cambridge Certificate* au Kenya, avant de se lancer dans des études à l'étranger. Il renonce finalement à partir et suit des cours par correspondance. Mais cette méthode n'est pas toujours efficace : le commissaire de district n'a pas réussi à décourager les efforts de la *Bakusu tribe* qui s'est engagée à financer les études de Clement Wepukhulu en Inde en 1950.

Enfin, pour limiter les possibilités d'études aux États-Unis, les autorités coloniales bloquent l'échange des devises en dehors de la zone sterling. La pénurie de dollars qui frappe les pays européens au lendemain de la guerre justifie la mise en place de limites dans l'échange autorisé de devises. En juillet 1947, une circulaire du secrétariat d'État précise en effet qu'aucun échange de dollars ne pourra être autorisé pour faire des études en dehors de la

⁹³ ANK, Nairobi, ED/1/2578, *Applications for passports by African students proceeding overseas for further education*, note du membre du conseil législatif délégué à l'éducation, le 24 septembre 1952.

⁹⁴ ANK, Nairobi, ED/1/2578, *Deposits of African students proceeding overseas to India and elsewhere*, le 26 novembre 1952.

⁹⁵ ANK, Nairobi, DC/KMG/1/4/3/2. Correspondances du 15 août 1949 et du 18 décembre 1949.

zone sterling, en-dessous de la préparation d'une licence⁹⁶. Seuls les étudiants qui entreprennent des études considérées comme essentielles pour leur carrière et existants seulement dans un pays requérant du change pourront obtenir des dollars. Chaque gouvernement fixe ensuite ses propres limites.

Les Africains ne sont pas autorisés à échanger plus de 100 £. Dans les territoires d'Afrique de l'Ouest, la limite est de 1 200 \$ (soit 300 £). Le plafond est ensuite remonté à 2 400 \$, ce qui reste insuffisant car l'IIIE estime à 2 500 \$ par an le coût de l'éducation aux États-Unis. Ces limites impliquent que les Africains obtiennent des bourses d'études complètes, ce qui est rarement le cas. Il est certes toujours possible de trouver des dollars au prix fort auprès des Indiens de la colonie qui ne sont pas soumis aux mêmes restrictions. Mais ces mesures sont toutefois dissuasives. Henry Kiaraho qui a obtenu une bourse partielle du *Livingstone College*, en Caroline du Nord, pour la rentrée de 1949, ne peut pas en bénéficier, faute de dollars pour payer le complément⁹⁷. Dans son rapport sur les étudiants coloniaux, Cummings constate que le problème des dollars nuit au bon déroulement des études des jeunes Africains. Il demande alors que les gouvernements coloniaux adoptent une politique plus cohérente sur ces questions⁹⁸.

C/ La menace de la subversion, ultime arme des autorités coloniales ?

Le développement des opportunités d'éducation en dehors de la colonie fortifie les ambitions sociales et la conscience politique de ce groupe d'étudiants. Les velléités de restriction de ces formations du gouvernement se heurtent à une détermination nouvelle. L'éducation supérieure est devenue une revendication politique.

1/ Des formations jugées dangereuses

Dès 1947, les autorités coloniales avaient mis en cause la nature politique des programmes gouvernementaux indiens. Dans la mesure où ces formations représentent une menace pour la stabilité politique de la colonie, les autorités coloniales s'interrogent sur les moyens dont elles disposent pour les neutraliser :

⁹⁶ PRO, Londres. CO/537/4266. Circulaire du secrétariat d'État, le 8 septembre 1947.

⁹⁷ ANK, Nairobi. ED/3/2721. Lettre du directeur de l'éducation au secrétariat, le 9 mai 1949.

⁹⁸ PRO, Londres. CO/537/4266. *Colonial students in the USA*, note d'I. Cummings à J. L. Keith, le 25 janvier 1949.

« Nous avons de fortes raisons de penser qu'une bourse a été accordée dans le seul but d'enseigner aux Africains des doctrines séditionnelles. Si un passeport peut être refusé à un sujet britannique dans le but de tenir les Indiens pauvres hors de Grande-Bretagne, pour éviter au contribuable britannique d'avoir à payer pour leur rapatriement, il ne semble pas aberrant que les mêmes méthodes soient utilisées pour empêcher que les doctrines séditionnelles et notamment communistes s'infiltrerent sur le sol vierge d'Afrique de l'Est »⁹⁹.

Les autorités coloniales craignent que les bénéficiaires de ces bourses ne diffusent des idées subversives à leur retour dans la colonie. L'exemple de Mbiyu Koinange, qui est très impliqué dans ces formations, semble accréditer cette thèse. La peur du communisme qui est ici avancée pour dénoncer ces formations trouve un écho favorable du côté des États-Unis. Deux ressortissants se voient, en effet, refuser leur visa en raison de leurs prétendues activités communistes. Il s'agit de Mugo Gatheru, qui a fait une demande en 1949 et de Mbiyu Koinange dont le visa est refusé à deux reprises en 1948 et en 1951. Tous deux ont des responsabilités au sein de la KAU. Il s'agit donc moins de communisme que de nationalisme. Mais le raccourci est commode pour les détracteurs de ces formations. Les Africains de la colonie ne sont cependant pas dupes.

2/ La réaction de l'opinion publique africaine

L'opinion publique africaine dénonce les manœuvres politiques du gouvernement qui visent surtout à bloquer les opportunités d'éducation des jeunes Africains. Après son refus de visa pour les États-Unis, le jeune Mugo Gatheru adresse une pétition au gouverneur et au secrétaire d'État pour défendre son cas. Dans une lettre adressée à son mentor et ami Francis St Clair Drake, Mugo Gatheru interprète l'attitude du gouvernement en terme de crainte de voir les « *Africains devenir des agitateurs irresponsables lorsqu'ils deviennent éduqués* » ou encore de voir les « *Africains devenir des communistes une fois qu'ils sont à l'étranger* »¹⁰⁰ :

⁹⁹ ANK, Nairobi. ED/3/340. Note du CNC, le 3 juin 1947. Texte original : "Reasonable grounds for believing that such a scholarship was being awarded for the definite purpose of teaching Africans seditious doctrines..." "If a passport can be refused to a British subject with the object of keeping Indian peddlers out of the UK, presumably to spare the UK taxpayer the risk of having to pay for their deportation, it would not seem unreasonable that the prerogative should be exercised to prevent the insemination of communism and other seditious doctrines into the Virgin soil of east Africa."

¹⁰⁰ Schomburg center, New York. St Clair Drake's papers, Boîte 72. Dossiers Koinange, lettre de Mugo à Drake, le 5 mai 1949. Textes originaux : "Africans become irresponsible agitators when educated" et "Africans turn communists when overseas"

« Bien que nous aimions Makerere et que nous désirions son succès et tout ce qu'il y a de mieux, nous nous opposons fermement à l'idée que l'éducation dispensée à Makerere est tout ce dont nous avons besoin. Nous réclamons les mêmes opportunités dans les mêmes termes que les autres races. Nous approuvons tous l'idée de voir un jour Makerere devenir une université mais, en attendant, nous ne devons pas être privés de la chance d'aller étudier dans les universités britanniques ou d'autres pays »¹⁰¹.

De nombreuses voix s'élèvent contre les velléités du gouvernement à empêcher les étudiants de partir à l'étranger et notamment en Inde pour cause de communisme. Cinq articles sont publiés dans les colonnes de l'*East African Standard* le 20 janvier 1949 pour dénoncer la politique du gouvernement à l'égard de l'éducation supérieure des Africains. Ils sont plusieurs à se demander pourquoi l'Inde est plus susceptible qu'un autre pays de fabriquer des communistes. L'un des lecteurs remarque en effet que le parti communiste a été interdit dans deux provinces et virtuellement mis hors jeu dans l'ensemble du pays. En revanche, la démocratie britannique tolère et encourage ses activités. Cet argument ne peut donc en aucun cas faire que les Africains refusent l'offre généreuse du gouvernement indien en matière d'éducation supérieure. Comme le souligne un autre lecteur, c'est au contraire l'éducation qui est le meilleur rempart à la diffusion des idées communistes. Plutôt que d'essayer d'empêcher les étudiants africains de bénéficier de ces bourses, il serait plus pertinent de la part du gouvernement colonial de faire une contre offre équivalente à celle de l'Inde. Le vrai danger ne réside pas dans les présumées influences communistes de l'Inde mais dans l'ignorance¹⁰².

¹⁰¹ *East African standard*, article de Mugo Gatheru, le 10 avril 1946. Texte original : "Much as we like Makerere and wish its success and all that is best, yet we are opposed most strongly to any idea that educations attainable in Makerere is all that we need. We clamour for equal opportunities on the same terms as other races. All appreciate the idea of promoting Makerere to a university status but before this come about we should not be denied the chance of going overseas to British or other universities."

¹⁰² ANK, Nairobi, ED/3/2721, article de George Amboga dans l'*East African Standard*, le 11 mars 1949.

Conclusion

A partir de 1953, la métropole cesse d'être le lieu privilégié de la formation des Africains de la colonie. Les pôles alternatifs d'éducation que sont l'Inde et les États-Unis élargissent la portée de l'éducation supérieure des Africains du Kenya. Il ne s'agit pas seulement de former des étudiants originaires des colonies mais de former les dirigeants de demain. Les tentatives de reprise en main et de contrôle des étudiants à l'étranger par le gouvernement colonial se heurtent à ces nouvelles forces qui dépassent le seul cadre de la colonie. Il apparaît de plus en plus isolé dans la défense obstinée de son faux projet multiracial qui entrave les ambitions politiques et sociales des étudiants. Dans ce contexte, l'éducation supérieure devient un mode d'action politique dont le but est d'obliger les autorités coloniales à admettre et à intégrer le changement social en dépit des résistances des nostalgiques de l'ordre colonial.

Conclusion

Le modèle colonial de formation est attaqué par la métropole, par les ambitions et les désirs des Africains ainsi que par les puissances étrangères. C'est la combinaison de ces différents facteurs et de ces interactions qui contribue à la structuration originale de l'élite africaine du Kenya. Alors que la formation de l'élite devient un enjeu politique international, les responsables de la colonie continuent obstinément à œuvrer à la préservation des structures socio-raciales de la colonie. Dans ces conditions, l'émergence de la future élite du Kenya se joue en dehors de la colonie, tout comme sa véritable modernisation.

L'élargissement de ces cadres de formation a des répercussions majeures sur le processus de formation de l'élite kenyane. Elle se structure, en effet, en réaction contre le modèle colonial de formation et pour une part en dehors du modèle métropolitain. La formation en métropole des ressortissants des colonies s'inscrit dans le prolongement des réformes Asquith dont l'un des objectifs est de diffuser la culture académique britannique dans les colonies. Le partage d'un même bagage culturel permet au pouvoir métropolitain de s'assurer des liens durables avec les futurs dirigeants des colonies. On peut évoquer à propos de ces formations un impérialisme culturel, symptomatique du nouveau visage de l'impérialisme britannique au lendemain de la guerre.

Ce sont les mêmes enjeux qui poussent l'Inde et les États-Unis à s'engager dans le processus de formation des étudiants kenyans. Les étudiants y font une expérience éducative différente. Dans la mesure où le développement de ces formations est motivé par des sentiments anti-coloniaux, on peut parler de contre modèles d'éducation. Même si ces enjeux ne sont pas toujours ressentis par les étudiants qui cherchent avant tout à se former et à décrocher leurs diplômes, c'est un élément déterminant dans le processus d'émergence de l'élite africaine qui peut alors jouer de ces nouvelles rivalités.

TROISIEME PARTIE :

D'introuvables élites africaines

Introduction

La question de l'émergence d'une élite africaine dans le contexte social du Kenya soulève un certain nombre de questions. La définition classique de l'élite en fait le groupe de référence d'une société. Dans le contexte du Kenya, le groupe de référence est constitué par la population européenne. L'affirmation d'une élite africaine passe donc par l'intégration ou l'éviction de ce groupe. Mais ce n'est pas l'ensemble des Africains qui s'érige en élite. Il convient donc de déterminer la nature de ce groupe à partir notamment de sa structuration.

L'élément moteur de la structuration de l'élite africaine du Kenya est l'éducation. L'éducation occidentale s'est imposée dès les premiers temps de la colonisation européenne comme un moyen de s'intégrer au groupe dominant. C'est en effet l'éducation, et plus particulièrement l'éducation supérieure, qui doit en principe permettre l'intégration de ce groupe d'éduqués dans les structures politiques, économiques et sociales de la colonie. L'occupation de telles fonctions permet alors à ce groupe de se définir comme une élite par rapport au reste de la société.

Les nouvelles politiques de formation mises en œuvre au lendemain de la guerre visent précisément à favoriser l'émergence d'une élite à travers l'africanisation des cadres de la société. Mais au Kenya, ce processus est confisqué par les élites européennes qui refusent de partager leur hégémonie. Dans la mesure où il ne peut pas y avoir d'intégration, l'émergence de l'élite africaine se fait par l'éviction de l'ancien groupe dominant.

C'est en dehors de la société coloniale et contre elle que se structure l'élite kenyane. Ce processus original résulte des contradictions fondamentales de la colonisation du Kenya. Le retour des étudiants africains qui se sont formés à l'étranger, le plus souvent en marge des programmes coloniaux, illustre les paradoxes de la colonie. Les étudiants africains sont les victimes du clivage qui oppose la politique métropolitaine et la politique coloniale.

L'éducation supérieure des étudiants coloniaux s'inscrit dans un projet global de réforme de l'Empire qui doit permettre de conduire progressivement les territoires coloniaux vers l'indépendance. Elle répond aux différentes pressions politiques et sociales qui s'exercent à l'intérieur et à l'extérieur de l'Empire. La formation des ressortissants en

Grande-Bretagne participe précisément de ce projet de modernisation coloniale en réalisant l'acculturation graduelle et sélective des étudiants coloniaux. Il s'agit de former des cadres africains fidèles au modèle culturel, social et politique de la Grande-Bretagne. Ils doivent jouer le rôle de relais dans le processus de modernisation des territoires coloniaux avant de devenir des alliés de l'ancienne puissance tutélaire dans le cadre du *Commonwealth* (chapitre 9).

Mais pour que l'expérience porte ses fruits, il faut qu'elle puisse se prolonger lors de leur retour dans la colonie. Si cette élite se structure à l'extérieur de la colonie, c'est dans le territoire colonial qu'elle peut trouver sa cohérence pour s'ériger en groupe dominant. Mais les structures sociales du Kenya, violemment racistes, ne laissent pas de place aux Africains, aussi éduqués soient-ils. La politique de formation des Africains ne s'accompagne pas au Kenya de l'africanisation des cadres. Le refus des responsables de la colonie de prendre en considération les transformations économiques, sociales et politiques qui affectent la société africaine, aboutit à un blocage complet de la situation. L'une de ses conséquences est la guerre des Mau-Mau qui ensanglante la colonie entre 1952 et 1956 (chapitre 10).

Alors que les Africains éduqués n'ont pas pu trouver leur place dans la société coloniale du début des années 1950, ils sont au centre du processus des réformes constitutionnelles qui est engagé à partir du milieu des années 1950 et qui aboutit à la proclamation de l'indépendance du Kenya en 1963. La guerre des Mau-Mau marque l'échec du modèle de colonisation du Kenya dominé par les Européens. Le pouvoir métropolitain, qui reprend alors l'initiative, impose son programme de réformes dont les principaux acteurs sont les anciens étudiants. Mais ces timides réformes, qui proposent toujours le multiracialisme à l'heure où d'autres colonies africaines accèdent à l'indépendance, sont récusées par les Africains. C'est dans ce mouvement d'opposition politique et sociale que se structure alors l'élite africaine du Kenya en marge donc des modèles coloniaux (chapitre 11).

Chapitre 9. Le *Colonial Office* et la fabrication d'une élite africaine

La formation des étudiants africains en Grande-Bretagne est un élément central de la nouvelle politique coloniale britannique. Elle s'inscrit dans un double mouvement de réhabilitation du projet colonial à l'égard de ses alliés d'une part, et des ressortissants des colonies, d'autre part. L'objectif de ces formations est de faire émerger une élite africaine fidèle à la puissance tutélaire et appelée à jouer un rôle essentiel dans le processus d'africanisation et de modernisation des territoires coloniaux. Elle est la cheville ouvrière du mouvement qui doit conduire les colonies vers l'indépendance.

L'importance des enjeux de ces formations amène le *Colonial Office* à s'engager directement dans ce processus. Cette reprise en main de l'initiative se fait au détriment des acteurs traditionnels de l'éducation dans les colonies qui poursuivent alors des objectifs différents. Ce clivage apparaît nettement dans le cas du Kenya. Dans la mesure où il ne s'agit pas seulement de former des Africains mais une élite - les futurs dirigeants -, le *Colonial Office* conçoit cette entreprise dans sa globalité. Il s'agit d'un apprentissage à la fois académique, social et politique.

Le *Colonial Office* veille à la réussite de l'intégration des étudiants coloniaux en Grande-Bretagne. L'insatisfaction et la frustration risquent de les détourner du projet colonial au profit d'idéologies jugées dangereuses. C'est dans cette perspective que le *Colonial Office* s'efforce de mieux encadrer les étudiants à l'étranger, tant sur les plans académiques que

sociaux et politiques. Différentes actions sont alors menées par les organisations qui ont la charge de ces étudiants pour enraciner en eux le modèle culturel britannique et pour en faire de véritables alliés de la politique coloniale.

// La formation des étudiants africains en métropole : un enjeu politique majeur

Le développement rapide des opportunités de formation des étudiants coloniaux amène le *Colonial Office* à revoir sa politique en intégrant notamment le nouveau contexte international dans lequel elles s'inscrivent. La formation des ressortissants des colonies a une signification politique, dans la mesure où ces étudiants sont appelés à occuper des postes de responsabilité au moment de leur retour dans la colonie. Malgré les difficultés que la présence de ces étudiants en Grande-Bretagne risque de susciter, leur expérience de la métropole est de la plus haute importance¹. C'est en effet l'avenir des relations entre la Grande-Bretagne et les territoires coloniaux qui se joue à travers la formation de leurs futurs leaders. Le pouvoir métropolitain s'efforce alors de veiller à créer une atmosphère positive pour que les études et l'intégration sociale des étudiants en Grande-Bretagne se déroulent au mieux².

A/ Les risques de subversion de la jeunesse africaine

En formant la jeunesse des colonies, le pouvoir métropolitain fabrique ses futurs alliés. Au lendemain de la guerre, la grande crainte des Occidentaux est le communisme. Or, si les étudiants n'ont aucun grief à l'égard des sociétés occidentales, il n'y a pas de raison particulière pour qu'ils épousent cette idéologie. Pour que ces futures élites adhèrent pleinement au modèle culturel et politique métropolitain, il faut que leur séjour en Grande-Bretagne soit à tous les niveaux satisfaisant. Le pouvoir métropolitain s'efforce donc d'éradiquer les sources possibles de frustration et de mécontentement des étudiants coloniaux, qui concernent surtout leurs ressources, les préjugés raciaux dont ils sont victimes, et enfin la reconnaissance sociale.

¹ PRO, Londres. CO/537/5138.

² *Ibid.* p. 5.

1/ Les difficultés matérielles des étudiants coloniaux

L'*East African and Rhodesia standard* dénonce la situation des étudiants coloniaux :

*« Beaucoup d'étudiants coloniaux dans les universités, les collèges ou les établissements techniques britanniques vivent dans des taudis et se forgent la plus mauvaise image qu'il soit du mode de vie britannique »*³.

L'auteur de cet article s'interroge alors sur le bien-fondé de la venue de ces étudiants en Grande-Bretagne. Ce texte, qui évoque aussi l'alcoolisme et les mœurs dissolues des étudiants, reflète l'ampleur des préjugés coloniaux à l'égard de l'éducation supérieure des Africains. Le directeur des étudiants coloniaux, J.L. Keith, balaye ces critiques. Il reconnaît cependant que la situation des étudiants coloniaux n'est pas toujours facile⁴.

En novembre 1943 déjà, il s'était ému des difficultés rencontrées par les étudiants coloniaux qui arrivent en Grande-Bretagne sans ressources financières adéquates et dont le niveau d'éducation est parfois trop faible pour s'intégrer dans les universités britanniques⁵. La situation s'aggrave dans les années qui suivent la guerre avec l'augmentation rapide du nombre de ces étudiants :

Tableau 25: Étudiants coloniaux en Grande-Bretagne entre 1945 et 1952

Dates	Nombre d'étudiants
1945-1946	1000
1946-1947	2014
1947-1948	2686
1948-1949	3477
1949-1950	4014
1950-1951	4733
1951-1952	5154

Source : PRO, Londres. CO/1028/12. *Conference of Voluntary societies on the Welfare of colonial students in London. Appendix A*, 1952.

En 1949, 1735 étudiants viennent d'Afrique, mais seuls 171 sont Est-Africains et il s'agit surtout d'Européens et d'Indiens. Parmi eux, du tiers aux trois quarts n'ont pas de

³ PRO, Londres. CO/537/2574. Article du 12 février 1948. Texte original : "Many colonial students at British universities, colleges and technical institutions, are living in slums and deriving the worst possible impression of the British way of life".

⁴ PRO, Londres. CO/537/2574. J. L. Keith, *Colonial Students in the UK and Eire*, le 25 février 1948.

⁵ LSE, Londres. Archives d'A. Carr-Saunders, boîte B/3/12, papier n°26. Note de J. L. Keith du 29 novembre 1943.

financement institutionnel, et ce sont eux qui rencontrent les plus grandes difficultés en raison notamment du coût de la vie en Grande-Bretagne⁶. Pour vivre une semaine dans ce pays, J.L. Keith estime qu'un étudiant doit disposer en moyenne d'un budget de 5,86 £ :

Tableau 26: Budget hebdomadaire d'un étudiant en Grande-Bretagne en 1948

Postes	Montants	
Nuitées et petits déjeuners	2,13 £	36 %
Dépenses diverses, sorties, etc.	1,43 £	24 %
Alimentation	1,2 £	21 %
Transports	0,6 £	10 %
Linge	0,5 £	9 %
Total	5,86 £	

Source : PRO, Londres. CO/537/5138. *Welfare of colonial students*, 1948, annexe C.

Les étudiants indépendants doivent compter 500 £ par an pour leurs frais de scolarité, auxquels s'ajoutent le prix de leur équipement et celui de leur voyage⁷. L'allocation que les étudiants reçoivent chaque semaine dans le cadre de leur bourse varie entre 5,1 et 6 £. Elle est donc souvent insuffisante et lorsqu'elle convient, il ne reste guère de marge pour faire face à des dépenses imprévues. Le changement de climat et de régime alimentaire fragilise la santé des étudiants, qui s'exposent alors à des frais supplémentaires. Ils sont particulièrement touchés par la tuberculose qui nécessite un traitement long. Enfin, la solitude dont souffrent certains étudiants en arrivant en Grande-Bretagne peut les conduire à la dépression nerveuse. Depuis 1947, 41 étudiants originaires du Nigeria ont été traités pour ce type de pathologie⁸. En 1953, un jeune Kenyan, Zakayo Mwangi, qui étudie alors à Cambridge, doit également être hospitalisé⁹.

Compte tenu des enjeux que représente l'éducation des étudiants coloniaux, les autorités métropolitaines se montrent réceptives à leurs revendications. Faire en sorte que ces étudiants ne soient pas déçus de leur expérience passe par la garantie d'un certain confort matériel. Il faut leur offrir les moyens de se familiariser avec le mode de vie britannique dans tous ses aspects.

⁶ PRO, Londres. CO/537/5139. Mémoire du CO, *Colonial students overseas*, 11 mars 1949, p. 2.

⁷ PRO, Londres. BW/3/25. *Colonial Student in Britain*, PEP report, 1954, p. 8.

⁸ PRO, Londres. CO/876/270.

⁹ ANK, Nairobi. ED/1/2297. Rapport de l'officier de liaison du Kenya, octobre 1952.

Les étudiants boursiers se plaignent de la faiblesse de leurs ressources qui nuit au bon déroulement de leurs études. Ils n'ont pas toujours les moyens de s'acheter les livres ou le matériel dont ils ont besoin, et certains s'endettent¹⁰. Mais surtout, ils ne peuvent pas complètement profiter des opportunités qui leur sont offertes pendant leur séjour en Grande-Bretagne. Ils demandent alors régulièrement que leurs allocations soient augmentées¹¹. Les étudiants de *Loughborough College* obtiennent une augmentation de leur allocation de 15 £ au 1^{er} octobre 1950. Cette mesure est étendue aux autres boursiers du gouvernement¹². Les étudiants d'Édimbourg et de Saint Andrews, qui estiment que le coût de la vie en Écosse est aussi élevé qu'à Londres, demandent à leur tour une augmentation en juin 1951¹³. Le *Colonial Office* faisant la sourde oreille, une pétition lui est adressée le 15 mars 1952. La question de la réévaluation des bourses est abordée de manière globale en 1952.

2/ Les étudiants coloniaux victimes de préjugés raciaux en Grande-Bretagne

Pendant la Deuxième Guerre mondiale, les populations coloniales arrivent en plus grand nombre en métropole pour participer à l'effort de guerre, de même que des soldats noirs américains. Pour beaucoup de Britanniques, cette présence de personnes de couleur entraîne souvent méfiance et parfois hostilité¹⁴. En 1952, l'Angleterre compte environ 50 000 personnes de couleur dont la majorité vit à Liverpool, Cardiff et Londres, et notamment dans les quartiers de Stepney, Camden, Paddington, Earls Court, Pimlico et Brixton.

Cette immigration suscite dans la société britannique des réactions racistes auxquelles sont également confrontés les étudiants coloniaux, assimilés à cette population immigrée. Ils ont souvent du mal à trouver un logement, certains baux interdisent même la sous-location d'un logement à des personnes de couleur¹⁵. De plus, les préjugés, notamment sexuels, privent les étudiants coloniaux de nombreux contacts sociaux. Les portes des foyers où vivent des jeunes filles leur sont systématiquement fermées¹⁶. La presse relaie de son côté les différentes situations préjudiciables dont sont victimes les Africains au quotidien, que ce soit dans les hôtels, les restaurants ou les magasins.

Les étudiants coloniaux souffrent de ces préjugés racistes. Ils ont le sentiment d'être assimilés au reste de la population immigrée de Grande-Bretagne, alors qu'ils attendent

¹⁰ PRO, Londres. CO/876/70. *Welfare of colonial student in United Kingdom values of scholarships 1944-1946*.

¹¹ PRO, Londres. CO/876/120. Montant des bourses coloniales.

¹² *Ibid.*

¹³ *Ibid.*

¹⁴ ANK, Nairobi. ED/3/3161. *A Bow group pamphlet, Coloured people in Britain*, novembre 1952.

¹⁵ PRO, Londres. CO/876/196. *Colour prejudice in the UK, 1949-1950*.

¹⁶ ANK, Nairobi. ED/3/3161. *A Bow group pamphlet, Coloured people in Britain*, novembre 1952.

de leur statut d'étudiant une certaine reconnaissance sociale. Compte tenu de leurs très fortes aspirations, c'est là une cause de frustration importante qui entraîne des répercussions négatives au moment de leur retour dans la colonie¹⁷. Alors que l'éducation est dans les colonies très fortement valorisée, ces étudiants qui se retrouvent en Grande-Bretagne souvent au prix de grands sacrifices consentis par leur famille ne bénéficient pas de la reconnaissance sociale attendue. Munyua Waiyaki, qui étudie la médecine en Écosse, explique que son idée de l'Europe lui venait principalement de son expérience des Européens du Kenya et de l'Afrique du Sud où il a étudié. Il était donc préparé à la dureté des relations interraciales. Mais il espérait que son statut d'étudiant le préserverait de ces préjugés :

*« La seule chose est que les Blancs du Kenya me donnait l'impression que leur sentiment de supériorité à l'égard des Africains reposait sur leur éducation plus avancée et leur situation économique dominante - mais ici même des gens qui ne sont pratiquement pas éduqués montrent parfois qu'ils se croient supérieurs à tous les Africains »*¹⁸.

Pour être acceptés et reconnus, les étudiants africains doivent déployer des trésors d'adaptation en intégrant les règles et les normes de la société dans laquelle ils vivent¹⁹. Il s'agit de déjouer ces préjugés qui sont souvent entretenus par l'ignorance de l'opinion publique britannique à l'égard du monde colonial. Les films américains véhiculent également sur les Africains des stéréotypes dégradants qui ne contribuent pas à améliorer les relations²⁰.

Le décalage entre la politique apparemment progressiste du *Colonial Office*, qui permet aux ressortissants des colonies de venir étudier en métropole, et les brimades dont ils souffrent altère leur confiance dans la politique britannique. Ces questions font alors l'objet d'un débat en Grande-Bretagne²¹.

Pour lutter contre les différentes formes de discrimination qui existent en Grande-Bretagne, le député travailliste Sorenson a déposé « *The colour bar bill* » au printemps 1951. Ce projet de loi, qui mettait hors-la-loi tous les préjugés raciaux, en condamnant notamment les auteurs d'actes à caractère racistes, est resté lettre morte²². Toutefois, le *Colonial Office* nomme, en juillet 1951, un comité interdépartemental chargé d'enquêter sur la situation des

¹⁷ Carey A. T., *Colonial students, a study of the social adaptation of colonial students in London*, Londres, Secker and Warburg, 1956. Cet ouvrage a été publié à partir de la thèse de sociologie de l'auteur, présentée à l'université d'Édimbourg en 1955.

¹⁸ Carey A. T., *op. cit.* p 140. Texte original : « *The only thing is that the whites in Kenya made me feel that their attitude of superiority towards Africans was based upon their higher education and economic position - but here even quite uneducated people sometimes show that they think themselves superior to all Africans* ».

¹⁹ *Ibid.*, p. 145.

²⁰ Rhodes House Library, Oxford. Mss Brit Emp. S. 468. 725/1. *Colonial student political problems*, note confidentielle, 1948.

²¹ *Manchester Guardian*, le 12 mars 1951.

²² PRO, Londres. CO/876/197. *Colour prejudice in the UK*.

personnes originaires des colonies en Grande-Bretagne²³. Ses conclusions soulignent que le racisme qui s'est développé en Grande-Bretagne depuis la fin de la guerre fait le jeu de la propagande communiste qui condamne précisément toute forme de discrimination. Deux ans plus tard, un autre rapport, qui porte plus spécifiquement sur la situation des étudiants en Grande-Bretagne, confirme ces risques :

« Beaucoup se retrouvent dans un environnement étranger et se sentent négligés et mécontents. Ils sont de plus en plus nombreux à subir une forme de ségrégation au niveau de leur logement, ce qui suscite de nombreuses critiques et ce qui en fait des cibles parfaites pour exercer des activités indésirables »²⁴.

B/ Les étudiants coloniaux, un enjeu politique

La formation des étudiants en Grande-Bretagne vise à faire émerger une élite africaine. La prise de conscience politique fait partie de cet apprentissage. Dans la mesure où la plupart de ces étudiants sont appelés à exercer des responsabilités importantes lorsqu'ils rentreront dans leur pays, il serait dangereux de les priver de toute expérience politique par crainte du communisme. Le sentiment nationaliste doit au contraire être encouragé dans la perspective du gouvernement autonome. Il n'est donc pas question de restreindre la venue des étudiants pour les soustraire à d'hypothétiques influences communistes²⁵. Ces entraves à l'éducation auraient pour effet immédiat de renforcer le ressentiment des étudiants coloniaux et de les précipiter vers d'autres pôles de formation comme les États-Unis, où les étudiants coloniaux sont déjà nombreux²⁶.

1/ Des influences politiques limitées

Les responsables britanniques redoutent que la frustration des étudiants coloniaux ne soit exploitée par la propagande communiste anti-coloniale. Le communisme est, pendant l'entre-deux guerres, l'idéologie qui fait trembler les démocraties libérales. La réalité de cette menace apparaît toutefois limitée. L'impérialisme britannique a vraisemblablement plus à craindre de la déception des étudiants coloniaux à l'égard de la politique coloniale que des activités communistes dirigées vers ces étudiants.

²³ PRO, Londres. CO/876/252. *Development of Welfare facilities*. L'Interdepartmental committee on Welfare of Colonial People remet son rapport confidentiel en 1952 qui s'intitule *The coloured population of London*.

²⁴ PRO, Londres. BW/3/25. *Colonial students in Britain, PEP report, 1954*. Texte original: "Many found themselves in strange surroundings, feeling neglected and embittered. Increasing numbers were segregated in living conditions which gave rise to public criticism and made them a ready target for many form of undesirable activity".

²⁵ PRO, Londres. CO/866/84. Note du 24 octobre 1953.

²⁶ PRO, Londres. CO/537/2574. Note de J. L. Keith, *Colonial Students in the UK and Eire*, le 25 février 1948. En 1949, 322 étudiants africains étudient aux États-Unis.

a/ Les enjeux politiques de la présence des étudiants en Grande-Bretagne

En janvier 1948, le *Colonial Office* réunit un groupe de réflexion chargé d'enquêter sur les enjeux politiques de la présence des étudiants coloniaux en Grande-Bretagne, à partir d'un rapport intitulé *Colonial Student Political Problems*²⁷. La propagande politique, et notamment communiste, exploite le mécontentement et les sentiments anti-britanniques que certains étudiants des colonies avaient déjà avant leur arrivée en Grande-Bretagne. Ces sentiments peuvent s'exacerber en métropole en raison notamment des difficultés particulières rencontrées par ces étudiants²⁸.

Les étudiants africains sont réputés plus sensibles aux discours anti-racistes et anti-coloniaux du parti communiste. Mais l'action de ce parti à l'égard de ces étudiants reste limitée. On raconte par exemple que les communistes de Cardiff accueillaient les étudiants africains à leur arrivée, ce qui est faux²⁹. En revanche, ce parti politique entretient des contacts avec les étudiants coloniaux à travers certaines organisations étudiantes comme la *West African Students Union (WASU)*³⁰. Il organise notamment des conférences, comme celle de Londres les 2 et 3 octobre 1948, qui a pour thème : *The crisis of British imperialism*. Des *Monthly Colonial Socials* ont également lieu chez des particuliers pour favoriser les rencontres et les échanges coloniaux³¹.

La portée de ces différentes actions reste limitée. Sur les 3 200 étudiants originaires des colonies présents en Grande-Bretagne, moins de 12 ont effectivement adhéré au parti communiste³². Toutefois cette influence est susceptible de s'étendre grâce aux bourses d'études qui commencent à être accordées aux étudiants coloniaux par les pays communistes. En 1949, la Tchécoslovaquie offre 70 bourses à des étudiants coloniaux (essentiellement Ouest-Africains)³³.

²⁷ Ce comité est présidé par Charles Jeffries et ses membres sont J. L. Keith, Angus Mackintosh, K. E. Robinson, G. B. Cartland, W. S. Morgan, Dr Rita Hiden, Ms Nancy Parkinson, Ms Margery Perham, Ms A. Kelham, rev. Stopford, Dr K. Little, R. E. Wraith, J. L. Longland, Mrs Mitford-Barberton.

²⁸ Rhodes House Library, Oxford. Mss Brit EMP.s. 468. 725/1. *Colonial student political problems*, note confidentielle, 1948.

²⁹ PRO, Londres. CO/537/4270. Rapport de l'officier de liaison, mars 1949.

³⁰ PRO, Londres. CO/537/4312. *Communist influences amongst students in UK*, 1948.

³¹ PRO, Londres. CO/537/4312. Note du CO, le 23 décembre 1948.

³² *Ibid.*

³³ PRO, Londres. CO/537/4312. Note du 20 juillet 1949 de l'ambassade britannique à Washington. En 1948, le Kremlin avait décidé que Prague serait le centre de la propagande anti-coloniale pour la jeunesse. Cette ville abrite un bureau de la *World Federation of Democratic Youth*, dont le siège est à Paris. Son *Colonial Bureau* diffuse un journal ronéotypé intitulé *Youth fighting colonialism*. Pour de plus amples informations sur ces questions, on pourra se référer à l'ouvrage de Adi H., *West Africans in Britain 1900-1960, nationalism, panafricanism and communism*, Londres, Lawrence and Wishart, 1998.

b/ Les désillusions des étudiants par rapport à la politique coloniale britannique

Si la menace communiste reste limitée, en revanche les étudiants coloniaux sont déçus par la politique coloniale menée depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale. Le *Labour Party*, qui a pris le pouvoir en 1945, n'a pas apporté les changements attendus. En dépit de l'engagement de personnalités politiques sur les questions coloniales, comme Arthur Creeches-Jones, Rita Hinden ou encore Reginald Sorenson, la politique de modernisation engagée depuis 1945 vise principalement à accroître la rentabilité des territoires coloniaux³⁴. Sans faire de la propagande, le *Colonial Office* s'efforce de montrer sous un jour positif la politique coloniale. Diverses actions, comme les universités d'été, les *Colonial Service Clubs* d'Oxford et de Cambridge, ou encore les forums de discussion et les rencontres avec les membres de l'administration et des représentants du *Colonial Office* doivent favoriser cela³⁵.

Les principaux partis politiques britanniques s'efforcent aussi de réhabiliter leur image auprès des étudiants. Le parti conservateur, qui est considéré comme le parti de l'Empire, a une image très négative auprès des populations coloniales qui l'associent aux pires moments de l'histoire coloniale :

« Les émigrants qui ont joué les petits aristocrates, les fonctionnaires coloniaux qui ont cherché à compenser leur complexe d'infériorité sociale par une bonne dose de racisme dans les colonies, tout cela et des choses pires encore, restent associées dans l'esprit des populations coloniales au parti conservateur »³⁶.

Les responsables de ce parti cherchent alors à se départir de cette image qui fait d'eux les opposants au gouvernement autonome des colonies et les défenseurs d'une idée de l'Empire telle qu'elle existait déjà au XIX^{ème} siècle. C'est dans cette perspective que le parti conservateur lance le *Conservative Commonwealth Council*, dont le rôle est de favoriser les contacts avec les étudiants. Il organise des débats politiques avec les étudiants sur les territoires coloniaux et leurs problèmes en Grande-Bretagne. En 1951, le *Bow Group*, qui réunit des étudiants conservateurs, est fondé. Son rôle est aussi d'organiser des débats et de publier des textes de réflexion³⁷. Ces différentes initiatives visent à réhabiliter la politique

³⁴ Adi H., *op.cit.*, p. 132.

³⁵ *Ibid.*

³⁶ ANK, Nairobi. ED/3/3161. *A bow group pamphlet. Coloured peoples in Britain*, novembre 1952, p. 11. Texte original : "The emigrant who plays the petty aristocrat, the Colonial Office official who makes up for any social inferiority experienced at home by a good dose of colour consciousness in the colonies ; all these and worse have, in the mind of coloured man, been connected with Conservatism".

³⁷ *Ibid.*

coloniale du parti conservateur, en affirmant notamment sa volonté de conduire les colonies vers l'indépendance dans le cadre du *Commonwealth*³⁸.

Mais compte tenu de leur histoire, les étudiants coloniaux se sont plus naturellement tournés vers le parti travailliste. En 1948, le *Labour Party* nomme un *Commonwealth Officer* dont le rôle est d'entretenir des contacts avec eux³⁹. Le *Fabian colonial Bureau*, qui est une émanation du *Labour Party*, lui sert de plate-forme d'expression, grâce notamment à la publication de textes politiques. Enfin, les étudiants coloniaux entretiennent des relations avec l'*Independent Labour Party*, et plus particulièrement avec le député Fenner Brockway, qui répercute leurs revendications dans l'opinion et au Parlement britannique.

Les différents partis animent dans les principales universités du pays des clubs politiques auxquels les étudiants coloniaux peuvent participer ; ces derniers sont également invités à participer à leurs universités d'été⁴⁰.

2/ Les étudiants kenyans et la politique

La crainte de politisation des étudiants kenyans manifestée par le gouvernement colonial souligne les limites de son adhésion à la politique de formation du *Colonial Office*.

Le gouvernement du Kenya redoute que les étudiants africains, livrés à eux-mêmes dans un pays étranger, ne soient les victimes privilégiées de la propagande communiste. Une rumeur circule déjà au Kenya au sujet d'étudiants fréquentant les milieux communistes britanniques⁴¹. Elle est partie de l'enquête diligentée par le gouvernement colonial sur les activités politiques de C. Njonjo et plus particulièrement sur ses rapports avec les communistes. La rumeur est immédiatement démentie :

*« Bien que tous les étudiants, et plus particulièrement les étudiants coloniaux soient indubitablement sensibles à la propagande communiste, il n'y a rien qui puisse spécialement alarmer le Kenya et rien qui puisse justifier de telles allégations qui, si elles se révélaient fondées, impliqueraient une ferme réaction, notamment la suspension de la bourse et le rapatriement de l'étudiant »*⁴².

³⁸ *Ibid.*

³⁹ Adi H., *op. cit.*, p. 141.

⁴⁰ PRO, Londres. BW/3/25. *Colonial students in Britain, PEP report*, 1954, p. 12.

⁴¹ PRO, Londres. CO/537/4312. Lettre de J. L. Keith à Ph. Mitchell, le 11 février 1949.

⁴² *Ibid.* Texte original : "But although all students, particularly overseas students are undoubtedly subjected to communist propaganda, there is nothing about which Kenya need be unduly alarmed and nothing which justifies allegations which if true would warrant strong action and the cancellation of a scholarship and the return home of the student".

Mais les conséquences de ces allégations sont très graves. Elles soulignent l'absence totale de confiance du gouvernement colonial à l'égard des étudiants mais également de la politique métropolitaine qui encourage une certaine émulation politique⁴³.

Les étudiants du Kenya à Londres se regroupent autour de C. Njonjo et de M. Koinange en 1948 puis en 1951. C'est autour d'eux que gravitent J. Likimani ou P. Mirie, mais aussi M. Waiyaki. Au début des années 1950, la nourriture est encore rationnée en Grande-Bretagne : ils économisaient alors leurs coupons pour pouvoir se réunir les week-ends⁴⁴. Ils entretiennent des liens avec les milieux politiques, communistes ou socialistes, dès lors qu'ils envisagent l'indépendance des territoires coloniaux. Mais les principaux interlocuteurs des étudiants étaient alors le député Fenner Brockway, ou encore les membres de la *Fabian Society*, comme Margery Perham, Mary Benson ou le révérend Sorenson.

Ces étudiants kenyans avaient peu de contacts avec les autres étudiants africains, à l'exception peut-être de ceux appartenant à la *WASU*, qui organise des meetings politiques. Leur éventuelle attitude anti-coloniale leur venait sans doute moins de leur fréquentation des milieux communistes que de l'influence des milieux intellectuels et libéraux britanniques⁴⁵. Il est impossible et peu souhaitable de chercher à les isoler de ces divers contacts ou de les empêcher d'avoir accès aux idées politiques courantes en Grande-Bretagne. Au grand dam des autorités kenyanes, l'éveil politique des étudiants africains fait partie intégrante du projet de modernisation des colonies.

C/ L'encadrement des étudiants coloniaux en Grande-Bretagne

Les enjeux politiques nouveaux liés à la présence des étudiants coloniaux en Grande-Bretagne amènent le *Colonial Office* à s'affirmer face aux acteurs traditionnels de la formation dans les colonies : les Églises et les pouvoirs coloniaux. Celui-ci manifeste sa volonté de reprendre l'initiative pour tout ce qui concerne les étudiants coloniaux. La réorganisation des services sociaux du *Colonial Office* et la nomination d'un personnel de liaison, qui assure le relais entre la métropole et les colonies pour tout ce qui concerne les étudiants, doivent permettre de créer des conditions d'études satisfaisantes pour les étudiants et pour les responsables coloniaux.

⁴³ *Ibid.*

⁴⁴ Entretien avec Munyua Waiyaki, le 19 janvier 2001, Nairobi (domicile).

⁴⁵ PRO, Londres. CO/537/4270. Rapport de l'officier de liaison du Kenya, le 6 avril 1949, p. 3.

1/ La réorganisation des services

Pour faire face à l'augmentation rapide du nombre d'étudiants coloniaux pendant la guerre, le *Colonial Office* a restructuré ses services en février 1942. J. L. Keith, qui était *Welfare Officer*, devient le *Director of Colonial Scholar and Advisor to Colonial Students* ; il dirige le tout nouveau département des étudiants du *Colonial Office*⁴⁶. Désormais cette population est traitée de manière spécifique. Mais en novembre 1942, le *Welfare Committee* du *Colonial Office* nomme un *Advisory Committee on the Welfare of Colonial People in the United Kingdom*, notamment composé de Lord Hailey, M. Perham, et A. Carr-Saunders⁴⁷. Son rôle est de définir l'action du *Colonial Office* à l'égard des étudiants et de préciser ses rapports avec les organisations bénévoles, qui interviennent dans l'accueil et l'intégration des étudiants⁴⁸. La multiplication des intervenants doit permettre de désamorcer la méfiance des étudiants à l'égard des représentants du *Colonial Office*. Il entend cependant conserver la maîtrise de ces relations. Dans ces conditions, la définition de nouvelles relations avec les organisations bénévoles pose problème.

2/ Les rapports conflictuels du *Colonial Office* avec l'Église anglicane

L'Église anglicane prend conscience très tôt du rôle des élites africaines dans la colonie⁴⁹. Compte tenu de l'implication des sociétés missionnaires dans l'éducation des Africains dans les colonies, il est naturel que leur action se prolonge auprès des étudiants lors de leur séjour en Grande-Bretagne. Pour les responsables de l'Église d'Angleterre, aucun organisme n'a jamais vraiment réussi à faire en sorte que les étudiants se sentent chez eux. Ils se détournent également souvent de l'Église pendant leur séjour en Grande-Bretagne. Les responsables de l'Église incriminent le mauvais accueil qui leur est réservé et qui menace leurs efforts d'évangélisation dans les colonies :

⁴⁶ PRO, Londres. CO/876/21. *Welfare of colonial students in the UK*, 1942-1943.

⁴⁷ Les membres de ce groupe sont Lord Listowel, Sir Charles Jeffries, L. Constantine, J. P. Fletcher, J. L. Keith, Mrs Guy Lambert, E. S. Monteiro, Ms Parkinson, rev. Stopford, Mrs Watts, J. B. Williams, I. Cummings, A. Bromley, Dr Belfied Clarke, C. W. Greenidge, Dr H. C. Kodilinyne, B. Rey, J. J. Taylor, rev Sorensen, Dr K. Veronon. Des représentants étudiants de certaines colonies en font également partie.

⁴⁸ LSE Londres. Archives de A. Carr-Saunders, boîte B/3/12, papier n°26, note de J. L. Keith du 29 novembre 1943.

⁴⁹ CERC (*Church of England Record Center*), Londres. MC/AAC/1. Lettre de H. M. Grace à l'évêque de Londres, le 2 octobre 1941.

« Une occasion se présente à l'Église d'accompagner les futurs chefs de l'Église africaine. Négliger cette responsabilité et cette opportunité signifierait assumer la responsabilité de renvoyer en Afrique des hommes désabusés et mécontents, qui se sont éloignés de l'Église et du christianisme et qui risquent de rejeter toute forme d'association avec les Britanniques. Car force est de reconnaître que les Africains qui viennent dans ce pays ne sont pas seulement soumis à une attitude négative voire indifférente qui est déjà décourageante, mais aussi à une franche hostilité et aussi à du rejet qui proviennent des préjugés raciaux »⁵⁰.

L'Église anglicane, qui souhaite prendre sa place dans le processus de fabrication des élites africaines, crée l'*Anglo African Committee* (AAC) en février 1942. Ce nouvel organisme propose ses services au *Colonial Office*. Il envisage notamment d'ouvrir une résidence pour les étudiants coloniaux de passage à Londres, tout en offrant des activités culturelles⁵¹. Son mode de fonctionnement pourrait essayer de recréer les ambiances que les Africains ont pu apprécier dans leurs anciennes écoles chrétiennes. L'AAC, qui espère obtenir une aide du gouvernement, invite les représentants du *Colonial Office* à suivre ses réunions⁵². J. L. Keith et Lord Hailey, qui participent aux travaux au cours de l'année 1942, réaffirment leur volonté de coopération. Mais en dépit des promesses, aucune action n'est engagée du côté du *Colonial Office*. Les membres de l'AAC commencent alors à douter de la sincérité de leurs interlocuteurs⁵³.

Le *Colonial Office* n'a pas attendu l'AAC pour mettre en œuvre ses propres projets. Le nouveau *Colonial Institute*, dirigé par Moddy⁵⁴, est inauguré le 16 février 1943. Les membres de l'AAC sont déçus par cet établissement rigoureusement laïc à la création de laquelle ils n'ont pas été associés⁵⁵. Ils s'inquiètent de l'avenir de la coopération entre le *Colonial Office* et les missions définie en 1925. Le secrétaire d'État aux colonies rassure les missionnaires sur ce point. La construction de centres coloniaux correspond à une urgence de la guerre qui est en outre justifiée par le fait que tous les Africains ne sont pas chrétiens et encore moins d'obédience anglicane⁵⁶. Ils suggèrent à l'AAC d'orienter ses efforts vers l'établissement d'un centre de vacances pour les étudiants coloniaux⁵⁷.

⁵⁰ PRO, Londres. CO/876/23. *Church of England, West African Committee, the Anglo African Committee on the Missionary Council*. Texte original: "There is here an opportunity for the Church to stand by those who are the future leaders of the Church of Africa. Neglect of this obligation and opportunity will mean the penalty of sending back to Africa embittered and disillusioned men, alienated from church and Christianity, and disposed to resent all association with the British. For it must be recognized that Africans in this country are exposed not merely to a negative attitude or indifference which is discouraging enough, but to positive affront and rebuff arising from colour prejudice".

⁵¹ CERC, Londres. MC/AAC/1. Réunion de l'AAC du 3 juillet 1942.

⁵² PRO, Londres. CO/876/23. *Church of England, West African Committee, the Anglo African Committee on the Missionary Council*.

⁵³ CERC, Londres. MC/AAC/1. Lettre de Broomfield au doyen de Westminster, le 14 janvier 1943.

⁵⁴ Il est le responsable de la *League of Coloured People*, mais il fait aussi partie de l'*Advisory Committee* et également du *Management committee du Colonial Center*.

⁵⁵ CERC, Londres. MC/AAC/1. *Some reflections on an interview of the governing body of the new Colonial Institute*, le 15 février 1943.

⁵⁶ CERC, Londres. MC/AAC/1. Réunion de l'AAC, le 17 juin 1943.

⁵⁷ PRO, Londres. CO/876/23. *Church of England West African Committee, the Anglo African Committee on the Missionary Council*.

Le *Colonial Office* réaffirme ses devoirs inaliénables auprès des étudiants coloniaux, dont il se considère le tuteur pendant leur séjour en Grande-Bretagne. C'est au nom de cette responsabilité qu'il s'engage directement auprès des étudiants coloniaux. Les prérogatives du *Colonial Office* par rapport aux étudiants coloniaux sont précisées en mai 1943. Le *Welfare Department* se charge de placer les étudiants dans les universités britanniques, il gère leurs bourses et veille à leur bonne prise en charge académique. Il s'efforce également d'établir d'étroites relations avec les étudiants. C'est dans ce dernier domaine que des formes de coopération sont envisageables et même souhaitables avec des organisations bénévoles et notamment l'Église⁵⁸.

3/ L'évolution de l'encadrement des étudiants en Grande-Bretagne : officiers de liaison et *Student's Units*

Les gouvernements coloniaux qui redoutent l'endoctrinement réclament un plus grand encadrement de leurs ressortissants pendant leur séjour en Grande-Bretagne. C'est dans ce contexte que des officiers de liaison sont nommés pour épauler le directeur des étudiants coloniaux et pour faire le lien entre les étudiants et la colonie. Mais la définition de ce nouveau poste montre les limites du consensus entre la métropole et le Kenya en matière de formation des étudiants.

a/ La création de ce type de poste

La question de la nomination d'officiers de liaisons est évoquée au *Colonial Office* dès 1945⁵⁹. Fin 1946, la Gold Coast a deux officiers de liaison et le Nigeria un. En 1948, un *Supervisor of African Bursars* est spécialement chargé des étudiants africains du Kenya. Le gouvernement de la colonie justifie ainsi cette décision :

⁵⁸ *Ibid.*

⁵⁹ PRO, Londres. CO/537/1222.

« Nous sommes tous de plus en plus préoccupés par les conséquences des mauvaises influences sur ces jeunes Africains, et plus particulièrement sur ceux qui vivent dans les plus grandes villes. Nous en avons finalement conclu qu'à moins que ces boursiers ne reçoivent une attention individuelle de la part d'un responsable qui les comprenne et qui connaisse le pays, les bénéfices de leur éducation supérieure en Grande-Bretagne seront plus qu'effacés par l'idée fausse de la vie en Angleterre qu'ils risquent de se faire à travers ces contacts indésirables, en raison de leur manque d'encadrement et de leur manque de repères moraux »⁶⁰.

Or les fonctionnaires de la colonie estimaient déjà que la venue d'Africains du Kenya en Grande-Bretagne était quelque chose d'exceptionnel. Ils exigent donc de solides garanties pour rassurer l'opinion européenne dans la colonie⁶¹. Le choix de la personne susceptible d'occuper ce poste est l'objet d'une grande attention. Le candidat doit en effet bien connaître le Kenya pour défendre les intérêts coloniaux face au *Colonial Office*. Mais il doit également être capable de gagner la confiance des étudiants et d'exercer une influence positive sur eux. C'est une tâche délicate, car il ne doit pas être perçu par les étudiants comme un chien de garde mais se présenter comme une personne à qui ils peuvent confier leurs problèmes⁶².

Le *Colonial Office* approuve la nomination de F. Ross⁶³ à ce poste en novembre 1948, sous réserve que ce fonctionnaire ait la charge de l'ensemble des étudiants originaires d'Afrique de l'Est⁶⁴. Le fait que les Africains du Kenya aient un officier de liaison spécialement pour eux, alors que pareille disposition n'existe pas dans les autres territoires, est une source certaine de ressentiment. Le *Colonial Office* ne reconnaît aucune distinction entre les différentes populations des colonies. Nairobi accepte les conditions qui lui sont imposées par le *Colonial Office*. Il demande que l'officier de liaison d'Afrique de l'Est prête une plus grande attention aux vingt et un Africains du Kenya⁶⁵. Le *Colonial Office* a réussi à désamorcer les exigences du gouvernement colonial. Les termes de référence de l'officier de liaison sont les suivants :

⁶⁰ PRO, Londres. CO/537/4270. Lettre du secrétariat de Nairobi, le 9 octobre 1948. Texte original : "All of us has been increasingly worried as to the effect of undesirable influences on these young Africans, particularly of those living in the larger towns. We came to the conclusion that unless these bursars have individual attention from an officer who understands them and knows this country, the benefit of any higher education which they get in England, would be more than offset by the false impression of English life that they are likely to receive through undesirable contacts, lack of interest and lack of moral guidance".

⁶¹ PRO, Londres. CO/537/4270. Rapport de l'officier de liaison, le 6 avril 1949.

⁶² PRO, Londres. CO/537/4270. Lettre de nomination du CNC, le 12 octobre 1948.

⁶³ Il a été travailleur social au centre de Kabete des *Jeanes schools*.

⁶⁴ PRO, Londres. CO/537/4270. Note du CO, le 8 novembre 1948.

⁶⁵ PRO, Londres. CO/537/4270. Note du secrétariat, le 23 décembre 1948.

« S'informer sur les cours proposés aux étudiants boursiers et établir un rapport sur leur pertinence... contribuer à informer le gouvernement colonial sur les progrès réalisés par les étudiants de telle sorte que les problèmes liés à leur réintégration et à leur travail puisse être évalués de manière globale lors de leur retour dans la colonie... visiter les institutions dans lesquelles les étudiants sont inscrits »⁶⁶.

b/ L'action de l'officier de liaison du Kenya

Concrètement, cet agent du gouvernement colonial doit essayer d'établir des contacts personnels avec les étudiants dont il a la charge. Il adresse des rapports trimestriels aux autorités coloniales sur ces étudiants, qui concernent tout aussi bien leurs études, que leur mode de vie ou encore leurs fréquentations. Mais les étudiants du Kenya se montrent méfiants à l'égard de l'agent du gouvernement. Sa nomination intervient au moment où la rumeur sur les accointances de ces étudiants avec les milieux communistes bat son plein au Kenya. Mais cette suspicion des étudiants à l'égard des représentants officiels est générale. Ainsi un certain nombre de Kenyans ont toujours refusé de se rendre chez M. Benson (ancien inspecteur des écoles de la colonie) de peur que celui-ci ne répète tous leurs faits et gestes au gouvernement. L'un d'entre eux lui a franchement dit que son poste avait quelque chose de sinistre⁶⁷... Mais cette méfiance est justifiée, car le rôle de ce fonctionnaire est bien de surveiller et d'essayer de modeler ce groupe d'étudiants :

« Nous n'avons pas encore vraiment réussi à avoir, en Angleterre, le corps d'étudiants loyal et satisfait que nous espérons »⁶⁸.

L'officier de liaison est donc confronté aux exigences contradictoires du gouvernement colonial et du *Colonial Office*. Ces divergences de vue risquent d'affaiblir la confiance des étudiants envers leur gouvernement. N. Siganga a, par exemple, rapidement compris que c'était le gouvernement colonial qui empêchait sa femme de venir alors que le *Colonial Office* y était plutôt favorable. C'est également le gouvernement colonial qui se montre hostile aux études de droit de Charles Njonjo⁶⁹. L'officier de liaison s'efforce de temporiser et de rapprocher les opinions divergentes des pouvoirs métropolitains et coloniaux, tandis que les

⁶⁶ PRO, Londres. CO/537/4270. Rapport de l'officier de liaison, mars 1949, p. 5. Texte original : "To investigate courses proposed for government students and to report on their suitability... to assist in keeping (the) colonial government(s) fully informed as to the progress of the students so that questions of their resettlement and employment can be fully considered on their return to their colonies... to visit institutions in which students are studying".

⁶⁷ PRO, Londres. CO/537/4270. Lettre de F.E.V. Ross aux étudiants du Kenya, mars 1949.

⁶⁸ *Ibid.* Texte original : "We are not yet entirely succeeding in having in England, the loyal and contented African student body which we wish for."

⁶⁹ ANK, Nairobi. ED/1/2297. Note de F. E. V. Ross au gouvernement du Kenya, le 3 avril 1950. (Annexe 1., p. 446-447)

étudiants coloniaux parviennent à s'engouffrer dans les failles de cette politique coloniale à plusieurs entrées⁷⁰.

c/ La création des *Students' Units*

Compte tenu des évolutions politiques à l'intérieur des territoires coloniaux et afin de renforcer les liens avec les territoires coloniaux, les étudiants sont de plus en plus associés à la gestion de leur formation en Grande-Bretagne.

A partir de 1954, le *Colonial Office* décide de mettre en place des *Students' Units*, pour les colonies politiquement les plus avancées, à savoir la Malaisie et le Nigeria. L'expérience doit être étendue aux autres territoires coloniaux en fonction de leur développement politique. A terme, ces unités, formées d'étudiants, s'occuperont du placement de ces derniers. Les questions relatives à leur financement relèveront toujours du *Student Department* du *Colonial Office*.

Mais en ce qui concerne le Kenya, la mise en place d'un tel organisme tarde à émerger. Le secrétariat d'État invoque les difficultés de ces étudiants à s'organiser en association susceptible de nommer un représentant. La *Kenya Students' Unit* (KSU) est cependant créée en novembre 1955, soit près d'un an après celle de l'Ouganda. Cette organisation reprend les attributions de l'officier de liaison, mais il s'agit d'un changement dans la continuité puisque c'est l'officier de liaison du Kenya qui dirige la KSU⁷¹.

II/ L'action du Colonial Office et de ses antennes à l'égard des étudiants coloniaux

Pendant leurs études en Grande-Bretagne, les étudiants africains ne s'imprègnent pas seulement d'un savoir mais également d'une culture. Il s'agit pour les autorités britanniques de fabriquer une élite africaine familière et fidèle aux modèles culturels et sociaux britanniques. C'est précisément sur ce processus d'acculturation que repose la modernisation des territoires coloniaux. Les nouvelles élites, ainsi formées à l'école britannique, pourront jouer un rôle de trait d'union entre les colonies et la métropole. Les différentes actions déployées par le *Colonial Office* à l'égard des étudiants s'efforcent de favoriser leur acculturation qui est à la fois académique, culturelle et politique.

⁷⁰ ANK, Nairobi. ED/1/2297. Rapport de l'officier de liaison, août 1951.

⁷¹ PRO, Londres. CO/1028/48.

A/ Le placement des étudiants dans les universités

Le modèle universitaire britannique est incarné par les collèges résidentiels d'Oxford et de Cambridge. C'est dans ce type d'établissement que les étudiants coloniaux sont le plus susceptibles de s'imprégner de la culture britannique tout en bénéficiant d'un environnement stable et stimulant pour le déroulement de leurs études.

1/ Les modalités

C'est le directeur des étudiants coloniaux, J. L. Keith, qui place ces étudiants dans les établissements d'éducation supérieure britanniques. Depuis la fin de la guerre, les universités britanniques doivent faire face à une très vive demande. Les vétérans sont prioritaires jusqu'en 1949 et les universités ne disposent que d'un nombre limité de places pour les étudiants coloniaux. Dans ces conditions, le placement des étudiants coloniaux est une tâche ardue⁷². Le départ des premiers boursiers kenyans se fait dans la plus grande confusion. Nehemiah Othieno est avisé de son départ le 25 août 1947 pour une rentrée début septembre. Il est finalement à l'Institut d'éducation de Londres et non pas à l'université de Swansea, comme cela avait été initialement prévu⁷³. Clement Argwings-Khodek, qui a également obtenu une bourse d'études en Grande-Bretagne, obtient la confirmation de son départ le 2 septembre 1947 seulement⁷⁴. Les étudiants, tentés de venir de leur propre chef en Grande-Bretagne, n'ont alors pratiquement aucune chance de trouver une place dans un établissement britannique :

« C'est la raison pour laquelle les étudiants doivent être absolument et par tous les moyens dissuadés de venir dans ce pays pour poursuivre leur éducation supérieure, à moins qu'une place ne leur ait été assurée »⁷⁵.

La forte concurrence pour entrer dans les universités britanniques s'accompagne d'une élévation du niveau d'admission. Les universités privilégient les candidatures de ceux qui ont déjà effectué un an d'études post-secondaires ; la possession du *Higher Certificate*, qui correspond à deux années d'études à Makerere, est désormais exigée⁷⁶. Dans certaines filières très demandées, comme la médecine, les conditions d'admission sont plus sévères

⁷² ANK, Nairobi. ED/3/3162. *Memorandum by the Director of Colonial Scholars on the arrangements for sending colonial students for higher education to the United Kingdom for the 1949/50 session*, le 12 juillet 1948, p. 1.

⁷³ ANK, Nairobi. PC/NZA/3/6/162. Lettre du directeur de l'éducation à N. Othieno, le 25 août 1947.

⁷⁴ ANK, Nairobi. PC/NZA/3/6/162. Lettre du directeur de l'éducation à C. Argwings-Khodek, le 2 septembre 1947.

⁷⁵ ANK, Nairobi. ED/3/3162. *Memorandum by the Director of Colonial Scholars on the arrangements for sending colonial students for higher education to the United Kingdom for the 1951/52 session*, le 5 août 1950, p. 5. Texte original : "Students should therefore, be strongly dissuaded by all possible means from coming to this country for higher education until they are assured that a place has been made available for them".

⁷⁶ ANK, Nairobi. ED/3/3162. *Memorandum by the Director of Colonial Scholars on the arrangements for sending colonial students for higher education to the United Kingdom for the 1949/50 session*, le 12 juillet 1948, p. 1.

encore. Les candidats doivent faire leur demande plus d'un an à l'avance et les étudiants coloniaux sont pratiquement tenus de faire une année d'études pré-médicales avant de pouvoir s'inscrire à l'université⁷⁷.

Dans ces conditions, la qualité des dossiers adressés au directeur des étudiants coloniaux a une grande incidence sur leurs chances d'obtenir une place. Outre les informations classiques relatives à l'état civil du candidat (nom, date de naissance, nationalité, religion, coordonnées des parents), les étapes du parcours éducatif du candidat doivent être précisées en soulignant notamment ses aptitudes à suivre telle ou telle formation. Le dossier doit également comporter un certificat médical et deux attestations portant sur la personnalité des candidats. L'une d'elle est fournie par le directeur de l'école où l'étudiant a fait ses études. Outre les informations purement académiques, ce certificat doit mentionner les aptitudes des étudiants en sport ou dans d'autres domaines de loisirs, notamment pour l'entrée à Oxford ou Cambridge. Si l'étudiant a travaillé après sa formation locale, l'autre certificat sera fourni par l'employeur. Enfin, certaines facultés demandent aux candidats de rédiger un petit texte dans lequel ils se présentent et exposent leurs motivations pour poursuivre des études en Grande-Bretagne⁷⁸.

2/ La localisation des étudiants

Les collèges résidentiels du genre d'Oxford et de Cambridge sont les plus adaptés pour accueillir les étudiants coloniaux. Ils garantissent, en effet, un cadre académique et social qui permet aux étudiants coloniaux de s'imprégner du modèle éducatif britannique. C'est dans ce type de collège que les étudiants sont susceptibles de mieux s'intégrer en vivant au quotidien avec des étudiants britanniques. C'est l'un des objectifs recherché par les responsables britanniques.

Afin d'éviter les fortes concentrations d'étudiants coloniaux au même endroit, et notamment dans les grandes villes où ils sont moins bien encadrés, les étudiants sont dispersés dans des établissements de province, comme ceux de Newcastle⁷⁹ et d'Exeter. Toutefois, Londres et sa région abritent en 1952 près de la moitié des étudiants coloniaux.

Du point de vue des responsables coloniaux, la capitale britannique est la ville de tous les dangers : un lieu de perdition pour les étudiants. En 1950, le principal de l'école secondaire de

⁷⁷ ANK, Nairobi. ED/3/2756. *Memorandum by the Director of Colonial Scholars on the arrangements for sending colonial students for higher education to the United Kingdom for the 1954/55 session*, juin 1953, p. 1.

⁷⁸ ANK, Nairobi. ED/3/3162. *Memorandum by the Director of Colonial Scholars on the arrangements for sending colonial students for higher education to the United Kingdom for the 1949/50 session*, le 12 juillet 1948, p. 3.

⁷⁹ À Newcastle, Sir Eustace Percy encourage la venue des étudiants coloniaux au King's College qu'il dirige.

Kisii plaide pour que l'un de ses enseignants, Nicolas Othieno, qui a reçu une bourse en Grande-Bretagne, soit envoyé à Oxford ou à Cambridge plutôt qu'à Londres :

« Il existe des dangers bien connus à laisser les étudiants africains vivre dans les taudis de Londres. S'il était possible de trouver une place à Othieno dans un collège résidentiel, je pense qu'une telle récompense serait justifiée à bien des égards »⁸⁰.

Il obtient finalement une place à *Robert Gordons' College* puis à l'université de Durham. L'officier de liaison du Kenya partage cette méfiance à l'égard des grandes villes où se concentre une importante population immigrée. Il se méfie notamment de Cardiff, où les deux étudiants kenyans qui y étudient semblent soumis à des influences négatives⁸¹. Les collèges résidentiels traditionnels comme ceux de Cambridge et Oxford ont donc également la préférence des responsables coloniaux.

Mais les places sont rares dans ces établissements. Oxford et Cambridge accueillent environ 500 étudiants étrangers, sur les 11 000 qui sont alors en Grande-Bretagne. De plus, les frais de scolarité et de résidence dans ces établissements sont plus élevés qu'ailleurs. Les bourses accordées aux étudiants prennent en compte ces différences qui peuvent même varier d'un collège à l'autre. Mais elles ne permettent pas toujours aux étudiants de faire face à leurs dépenses⁸². Ces difficultés financières nuisent à leur travail scolaire et ils ne peuvent pas participer pleinement à la vie sociale du collège, faute de moyens. Il serait plus pertinent d'envoyer moins d'étudiants mais avec des ressources suffisantes ou alors de les orienter vers d'autres collèges où la vie est moins chère⁸³. C'est un argument supplémentaire en faveur des universités de province résidentielles qui offrent une vie de collège de qualité, comme les collèges gallois ou écossais⁸⁴. Les jeunes Kenyans sont nombreux à fréquenter le collège de Saint Andrews en Écosse. Ils y représentent le plus fort contingent des étudiants coloniaux. Cette situation s'explique par le rôle des congrégations écossaises dans l'éducation des Africains en pays kikuyu⁸⁵.

⁸⁰ ANK, Nairobi. ED/1/2532. Lettre de recommandation du directeur de l'école de Kisii à propos d'Othieno, le 27 mars 1950. Texte original : *"There are dangers in African students being sent to live in digs in London, which are well known. If it were possible for Othieno to be given a place in a full resident college, I think such an award would be justifiable on many grounds"*.

⁸¹ ANK, Nairobi. ED/1/2981. Note du CO, le 16 février 1949.

⁸² PRO, Londres. CO/876/119. *Values of scholarships of students in UK*. Note du 15 août 1949. A Oxford, les étudiants de moins de 25 ans reçoivent 365 £ et ceux qui sont âgés de plus de 25 ans 375 £. Les élèves de *Ste Catherine's Society* reçoivent respectivement 325 et 335 £. Les montants sont identiques à Cambridge. Sauf pour *Fitzwilliam House* qui est un peu moins cher et pour lequel les étudiants reçoivent 350 £ ou 360 £ en fonction de leur âge. A Oxford et à Cambridge, les étudiants doivent faire face à des dépenses supplémentaires comme l'achat de livres et de leur équipement ainsi que le versement d'une caution.

⁸³ PRO, Londres. CO/876/120. Note du directeur du collège Brasenose à Oxford, au directeur des étudiants coloniaux, le 11 février 1952.

⁸⁴ ANK, Nairobi. ED/3/2756. *Memorandum by the Director of Colonial Scholars on the arrangements for sending colonial students for higher education to the United Kingdom for the 1954/55 session*, juin 1953, p.1.

⁸⁵ Entretien avec Munyua Waiyaki, le 19 janvier 2001, Nairobi (domicile).

Les universités périphériques comme celles de Saint Andrews, Belfast, Durham, Aberdeen, Exeter ou Cardiff n'exigent pas de leurs étudiants d'avoir étudié le latin pour pouvoir s'inscrire en licence de lettres, ce qui est en revanche le cas pour Oxford, Cambridge, Londres, Glasgow et Bristol, et dans une moindre mesure pour Édimbourg et Nottingham. Toutefois, certains aménagements sont possibles. Trois étudiants kenyans ont pu entrer à Oxford et Cambridge sans avoir jamais étudié de langue morte. Leurs dossiers ont été évalués et acceptés par le comité des dispenses. Mais cela rajoute une étape dans le processus de sélection.

L'enseignement du latin dans les écoles des colonies, qui est d'ailleurs réclamé par les Africains du Kenya, simplifierait la tâche du directeur des étudiants coloniaux en matière de placement. Mais cette innovation reviendrait à une remise en cause du sacro-saint principe de l'adaptation des enseignements dans les colonies, ce à quoi les Européens de la colonie sont farouchement opposés⁸⁶.

3/ L'encadrement des étudiants coloniaux

Les officiers de liaison veillent de leur côté au bon déroulement des études des ressortissants des colonies en effectuant des visites régulières dans leurs universités. Ils peuvent dans certains cas discuter de la pertinence des cours proposés à ces étudiants. Le cursus de Charles Njonjo à la LSE a ainsi été adapté pour répondre aux exigences du gouvernement colonial⁸⁷. Pour pallier les difficultés rencontrées par les étudiants africains, notamment en sciences, l'officier de liaison propose qu'ils fassent une année supplémentaire d'études préliminaires⁸⁸.

En principe, un étudiant colonial reçoit le même traitement que ses camarades britanniques. Mais ses besoins sont généralement plus grands, du fait de sa nécessaire adaptation à un environnement nouveau et du handicap lié à une maîtrise parfois imparfaite de l'anglais. Pour permettre une meilleure intégration de ces étudiants, les établissements fréquentés par un nombre important d'étudiants coloniaux disposent d'un *Overseas Students' Adviser*⁸⁹. C'est encore dans les collèges résidentiels que les étudiants bénéficient du meilleur encadrement grâce à leur système de tutorat.

⁸⁶ ANK, Nairobi. ED/1/3161. Note du directeur de l'éducation, le 6 octobre 1952.

⁸⁷ PRO, Londres. CO/537/4270. Rapport de l'officier de liaison du Kenya, F. E. V. Ross, le 6 avril 1949, p. 5.

⁸⁸ ANK, Nairobi. ED/1/2297. Rapport de l'officier de liaison, le 28 octobre 1952.

⁸⁹ PRO, Londres. BW/3/25. *Colonial students in Britain, PEP report*, 1954, p. 9.

B/ Le *British Council* et l'intégration des étudiants en Grande-Bretagne

Le *Welfare Department* du *Colonial Office*, dirigé par J.L. Keith, est rapidement débordé par l'afflux d'étudiants coloniaux au lendemain de la guerre. Pour répondre à cette très vive demande, il délègue une partie de ses prérogatives, en matière d'accueil des étudiants, notamment au *British Council* (BC). Cet organisme, bien implanté dans les colonies, grâce à ses branches locales, permet de réaliser l'interface avec ces territoires. Cette démarche témoigne de la volonté du *Colonial Office* d'intégrer les formations supérieures des étudiants africains dans la politique globale de modernisation coloniale. L'action du *British Council* à l'égard des étudiants coloniaux porte plus particulièrement sur leur accueil et leur logement en dehors des collèges résidentiels.

1/ Le rôle nouveau du *British Council*

A compter du 1^{er} janvier 1950, le *British Council* prend en charge le placement dans les universités, le logement et l'intégration sociale des étudiants coloniaux en Grande-Bretagne. Le *British Council* n'est cependant pas responsable des étudiants privés qui se rendent en Grande-Bretagne contre l'avis de leur gouvernement⁹⁰. Le *Colonial Office* continue toutefois à être responsable financièrement des étudiants ; il supervise également leurs progrès académiques dont les résultats sont transmis au *British Council*. Ce dernier rend compte de ses activités au *Colonial Office* deux fois par an. En 1950, il a la charge de 2000 étudiants à Londres et d'environ 2200 en province. Mais cette nouvelle organisation a du mal à se mettre en place. Les informations que le *British Council* obtient sont souvent incomplètes et elles arrivent tardivement. Par ailleurs, certains établissements comme le *London Institute of Education*⁹¹ ont leur propre organisation qui ne passe pas nécessairement par le *Colonial Office*⁹¹. Enfin, les relations ne sont pas toujours faciles avec les officiers de liaison qui défendent les intérêts des colonies. Le directeur des étudiants coloniaux joue alors le rôle d'arbitre et de médiateur⁹².

⁹⁰ PRO, Londres. CO/876/238, memo du CO transmis le 2 décembre 1949.

⁹¹ PRO, Londres. CO/876/238. Lettre du BC au CO, le 24 août 1950.

⁹² PRO, Londres. CO/876/265. *BC report on the Welfare of Students*, le 12 septembre 1950.

a/ L'accueil des étudiants coloniaux

Le *British Council* accueille les étudiants coloniaux dès leur arrivée en Grande-Bretagne. La première impression est souvent la plus durable mais elle n'est pas toujours très positive :

« La première impression que les étudiants coloniaux ont pu se faire par le passé de leur arrivée dans ce pays a souvent été faite d'étonnement et de découragement et parfois même de ressentiment face à l'apparente froideur de leur accueil »⁹³.

En 1950, le *British Council* a accueilli plus de 1700 étudiants coloniaux à leur arrivée en Grande-Bretagne, dont 750 non boursiers. Il ne disposait parfois d'aucune information sur ces étudiants ; or l'un d'entre eux est arrivé avec trois os cassés, l'autre venait de se faire enlever un poumon, et un dernier avait une crise sévère de malaria⁹⁴... Des représentants du *British Council* attendent les étudiants sur leur lieu d'arrivée (port ou aéroport). Leur présence sur le lieu d'arrivée des étudiants permet de débrouiller un certain nombre de problèmes concernant les surcharges de bagages, par exemple, souvent hétéroclites et volumineux⁹⁵. Ils gèrent aussi le transit des étudiants par Londres et notamment leur logement dans cette ville. En 1950, cela concernait 870 étudiants. Compte tenu des aléas de la situation lorsque les étudiants essayent de trouver eux-mêmes des logements, le *British Council* préfère centraliser les informations. Entre 1950 et 1954, plus de 14 000 étudiants ont été accueillis par le *British Council* à leur arrivée⁹⁶.

b/ Les cours d'introduction du *British Council*

Ces étudiants arrivent souvent en Grande-Bretagne sans aucune préparation préalable et sans connaissance réelle des conditions de vie dans ce pays. Pour pallier ces difficultés d'adaptation, le *British Council* organise des stages de préparation pour ces étudiants avant leur départ des colonies et dès leur arrivée en Grande-Bretagne.

En 1951, le département d'éducation de la colonie et le *British Council* organisent, à Nairobi, un stage résidentiel de trois jours pour préparer le départ des étudiants. Dix-sept Africains participent à cette initiative. Ils reçoivent des conseils et des informations sur le mode de vie en Grande-Bretagne ; un ancien étudiant est également venu raconter

⁹³ PRO, Londres. BW/3/25, *Colonial Students in Britain, PEP report*, 9/12 1954. p.3. Texte original: "The first impressions which colonial students have formed on arrival in this country, have often in the past, been of bewilderment and discouragement, and sometimes of resentment at the apparent unfriendliness of their reception".

⁹⁴ PRO, Londres. CO/876/265, *BC reports on the Welfare of Students*, le 12 septembre 1950.

⁹⁵ *Ibid.*, p. 4.

⁹⁶ PRO, Londres. BW/3/25, *Colonial Students in Britain, PEP report*, le 9 décembre 1954, p. 3

son expérience de la métropole. L'année suivante, ces expériences sont étendues aux autres territoires d'Afrique de l'Est et dans les autres colonies⁹⁷. Lorsqu'il n'est pas possible d'organiser de tels stages, les étudiants séjournent dans une famille britannique avant leur départ, afin de « s'habituer » à leur nouveau mode de vie⁹⁸. Les branches locales des *British Council* diffusent également une brochure sur la vie en Grande-Bretagne intitulée « *How to live in Britain* », qui est régulièrement mise à jour.

Le *British Council* organise aussi des stages d'introduction dès l'arrivée des étudiants en Grande-Bretagne :

« L'objectif de ces cours est de familiariser les étudiants avec les problèmes de la vie quotidienne en Grande-Bretagne. Des discussions informelles ont lieu avec des groupes de huit étudiants maximum au cours desquelles les étudiants sont encouragés à poser des questions aussi simples soient-elles, et à comparer la manière dont les choses se font ici et dans leur propre pays. On accompagne ensuite les étudiants dans des magasins et dans des restaurants où on les aide à commander des repas et à acheter des vêtements adaptés. Les discussions sur les transports sont généralement suivies par une visite dans une gare et un trajet dans le métro. Dans la mesure du possible, les aspects essentiels de la vie en Grande-Bretagne sont ainsi discutés et illustrés »⁹⁹.

Ces stages sont financés par le *Colonial Office*. Le directeur de l'éducation du Kenya recommande, en juin 1951, que tous les titulaires des bourses du gouvernement suivent ces cours¹⁰⁰. A partir de 1954, le *British Council* demande aux universités d'organiser leurs propres stages d'introduction sur le modèle de ceux du *British Council*. Au total, 800 étudiants ont bénéficié de ces stages¹⁰¹.

2/ Le rôle du *British Council* dans le logement des étudiants

Le logement des étudiants coloniaux fait partie intégrante de leur accueil. C'est en effet pour un grand nombre d'entre eux (tous ceux qui ne trouvent pas de place dans les universités résidentielles) un véritable souci qui peut profondément altérer leur séjour en métropole. La question du logement des étudiants coloniaux est liée à leur statut. La difficulté qu'ont les

⁹⁷ *Ibid.*, p. 3.

⁹⁸ ANK, Nairobi. CNC/8/42. *British Council report on the Welfare of Students*, mai 1952. (Voir document 2, pp. 448-451.)

⁹⁹ PRO, Londres. CO/876/265. *British Council report on the Welfare of Students*, septembre 1950, p. 6. Texte original : "The purpose of these courses was to familiarise the student with the problems of every day life in the UK. Informal talks were given to groups of not more than eight students and the students were encouraged to ask questions however simple and to make comparisons between the way things are done in the UK and the way they are done in their own countries. The students were taken to shops and restaurants and helped to order meals and to buy suitable clothing. Talks about transport were followed by visits to railway stations, journeys on the underground. As far as possible essential aspects of life in the UK were explained and illustrated".

¹⁰⁰ ANK, Nairobi. ED/3/3161. *British Council report on the Welfare of Students*, mars 1951.

¹⁰¹ PRO, Londres. BW/3/25. *Colonial Student in Britain*, PEP report, 1954, p. 5.

responsables britanniques à imposer leur point de vue à ces étudiants souligne le nouveau statut des étudiants coloniaux qui ont de plus en plus conscience de jouer un rôle important.

a/ Les pénuries de l'après-guerre

L'idéal pour les étudiants coloniaux est bien sûr de loger dans les résidences des collègues, mais celles-ci sont peu nombreuses et elles ne permettent pas d'accueillir tous les étudiants. C'est notamment pour les étudiants de Londres que le problème est le plus sévère. Le *Colonial Office* y dispose alors de deux résidences qui peuvent accueillir un nombre limité d'étudiants. Il s'agit de la *Colonial House* et du *Colonial Institute* (ou *Colonial Center*)¹⁰², qui a une capacité d'accueil de 35 personnes. En province, le *Colonial Office* dispose également de trois petites maisons à Édimbourg qui permettent d'accueillir chacune 6 à 8 personnes¹⁰³ ; et, en décembre 1944, un *Colonial Students Club* a ouvert ses portes à Newcastle¹⁰⁴. Mais il n'est pas possible de loger tous les étudiants dans les résidences qui sont d'ailleurs inexistantes dans certaines villes de province, comme Glasgow, Manchester, Cardiff et Leeds. A Londres, les étudiants indépendants, dont les ressources sont limitées, sont obligés de se loger dans les pires quartiers comme Camden ou Morning Crescent¹⁰⁵. Compte tenu des préjugés de couleur, il est souvent difficile pour ces étudiants de trouver des logements privés décents¹⁰⁶ :

« La pénurie actuelle de logements associée aux préjugés de l'opinion publique concernant le logement des personnes de couleur constituent le fond du problème. Celui-ci est accentué encore par la très forte demande des Africains. Il est toutefois évident que quelle que soit la cause de ces difficultés, si rien n'est fait rapidement pour y remédier, les répercussions risquent d'être sérieuses en raison de la déception notamment des Africains »¹⁰⁷.

Ces difficultés persistantes amènent le *Colonial Office* à revoir sa politique de logement pour les étudiants coloniaux.

¹⁰² PRO, Londres. CO/876/21. *Welfare of colonial students in the UK*, 1942-1943.

¹⁰³ PRO, Londres. CO/876/69. *Welfare of colonial people in UK advisory council*, 1944-1946, Note de Keith à l'*Advisory Committee* le 25 septembre 1943.

¹⁰⁴ *Ibid.*

¹⁰⁵ PRO, Londres. CO/537/2574. Note de Keith, *Colonial Students in the UK and Eire*, le 25 février 1948.

¹⁰⁶ PRO, Londres. WO/95/2043. Mémoire, août 1946, p. 2.

¹⁰⁷ PRO, Londres. CO/876/69. *Welfare of colonial people in UK advisory council*, 1944-46. Texte original : "The present housing shortage coupled with the prejudice of the public against giving accommodation to Africans constitutes the root of the trouble. This is accentuated by the rather exacting demand from the Africans. It is apparent however, that whatever the cause of the trouble, if steps are not taken quickly to remedy it, there may be serious repercussions as a result of the Africans becoming disillusioned".

b/ Une nouvelle politique de logement des étudiants.

Afin de favoriser l'intégration des étudiants coloniaux dans la société britannique, le *Colonial Office* s'efforce de supprimer, autant que possible, les distinctions entre étudiants métropolitains et étudiants coloniaux. Cette approche doit permettre de souder les communautés estudiantines notamment là où il n'y a pas de collège résidentiel. Les étudiants coloniaux pourront ainsi se sentir reconnus comme des étudiants à part entière et non pas seulement comme des ressortissants des colonies.

La mise en œuvre de cette nouvelle politique est confiée au *British Council* dans le cadre d'un plan quinquennal financé par une subvention de 425 000 £ du *Colonial Development and Welfare Fund*. Son objectif est d'augmenter les capacités d'accueil des étudiants tout en favorisant les contacts et leur intégration.

Sur les 375 étudiants pris en charge par le *British Council* à leur arrivée entre août et octobre 1950, 75 ont été logés dans des résidences coloniales, 12 dans des résidences universitaires, 12 dans d'autres résidences et 250 chez des particuliers. Le *British Council* privilégie clairement le logement des étudiants coloniaux dans les résidences universitaires ou dans les logements privés. Pour aider les étudiants à trouver une chambre indépendante, il tient un registre des logements approuvés. Les principaux critères de sélection sont l'absence de préjugé racial, la propreté, l'accueil et les prix. En 1950, 1 425 logements ont été inspectés¹⁰⁸. Le personnel chargé de tenir ce registre s'efforce aussi de convaincre les propriétaires réticents à prendre des étudiants coloniaux chez eux. Malgré les directives du *British Council*, le nombre de ces étudiants logés en famille reste dérisoire¹⁰⁹.

A terme, les résidences coloniales de Londres, Édimbourg¹¹⁰ et Newcastle, qui accueillent un total de 460 étudiants, doivent être transformées en résidences temporaires et en lieu d'accueil pour l'ensemble des étudiants coloniaux¹¹¹. A Londres, les étudiants coloniaux, qui sont plus nombreux, ont besoin d'un établissement spécifique. Les trois résidences de la capitale doivent fermer leurs portes dans le courant de l'année 1950¹¹². Toutes les activités seront regroupées à *Crescent Hall* (fermé pour travaux depuis le mois de mars), qui aura une capacité d'accueil de 200 lits et qui pourra également accueillir des étudiants britanniques. *Crescent Hall* doit notamment jouer le rôle de centre social et culturel

¹⁰⁸ A Londres, 250 logements de transit, 134 logements temporaires et 77 logements permanents ont été retenus contre 93 en province.

¹⁰⁹ PRO, Londres. CO/876/265. *Welfare department, Report on student accomodations*, p. 8.

¹¹⁰ En province, Edimbourg accueille de manière permanente 28 hommes. Depuis sa création, 276 personnes sont passées, et plus de 100 ont utilisé cet établissement comme un club.

¹¹¹ PRO, Londres. CO/876/191.

¹¹² Il s'agit des résidences de Wimpole street, Hallam street et Balmoral.

pour les étudiants coloniaux de Londres. En revanche, les centres de province sont appelés à fermer leurs portes pour favoriser les contacts et les échanges des étudiants coloniaux avec le reste de la population.

c/ L'accueil mitigé de ces projets de réforme par les étudiants coloniaux

Les étudiants s'inquiètent de ces projets dont ils retiennent surtout les fermetures des résidences¹¹³. Ils craignent de ne pas retrouver de logement et que leur loyer soit augmenté. A terme le *British Council* souhaite que le *Crescent Hall* soit réservé aux nouveaux arrivants. Cela signifie qu'après une ou deux années, les étudiants qui ont déjà bénéficié de ce service seront relogés dans des logements privés par les services du *British Council*¹¹⁴. Mais c'est précisément ces pratiques qu'un certain nombre d'étudiants contestent. Keith estime que la crise des résidences universitaires est fomentée par une poignée d'étudiants soucieux de conserver leurs privilèges¹¹⁵. Les événements de *Hans Crescent Hall* semblent lui donner raison.

La fermeture annuelle de la résidence est prévue entre le 15 et le 31 juillet. Mais une trentaine d'étudiants refuse de quitter les lieux. Keith menace alors ces étudiants rebelles de supprimer leurs bourses s'ils n'obéissent pas. Les grévistes réagissent vivement, ils demandent à être reçus par le secrétaire d'État aux colonies¹¹⁶. Finalement, tous les étudiants doivent quitter la résidence, seuls ceux qui ont des examens à préparer sont exceptionnellement autorisés à rester¹¹⁷. L'événement, largement couvert par la presse, fait grand bruit dans les colonies. L'action de ces étudiants souligne leur conscience plus aiguë d'appartenir à un groupe privilégié appelé à jouer un rôle important.

L'une des conséquences directes de cette crise est l'association des étudiants à la gestion de leurs problèmes. Un comité consultatif est mis en place. Il permet de faire le lien entre les associations, les universités, le *British Council* et les étudiants eux-mêmes sur les questions les concernant. Il se réunit pour la première fois en décembre 1951 ; il se compose de trois membres du Parlement (un par parti politique), de deux membres du *British Council*, de trois représentants du *Colonial Office* et de délégués des principales organisations étudiantes¹¹⁸.

¹¹³ PRO, Londres. CO/876/240. Débat parlementaire du 19 juillet 1950.

¹¹⁴ PRO, Londres. CO/876/265.

¹¹⁵ PRO, Londres. CO/876/266. Note de Keith, le 19 mai 1951.

¹¹⁶ PRO, Londres. CO/876/194. Lettre du comité de résidence, le 11 juin 1951.

¹¹⁷ PRO, Londres. CO/876/194. Note du 3 août 1951.

¹¹⁸ PRO, Londres. CO/1028/28. *Consultative Committee on Welfare of students*, 1952-1953.

d/ Des problèmes persistants de logement

Mais les problèmes de logement des étudiants ne sont pas pour autant réglés. L'augmentation rapide du nombre des étudiants coloniaux en Grande-Bretagne, qui passe de 3 260 à 4 800 entre en 1947 et 1951 et qui devrait dépasser les 5 000 en 1952, oblige le *British Council* à revoir ses prévisions¹¹⁹. Les centres de province resteront donc ouverts et une nouvelle résidence de 200 lits devrait ouvrir ses portes à Londres. Pour financer ces nouveaux projets, le *Colonial Development and Welfare Scheme* accorde une nouvelle subvention de 85 000 £ au *British Council*¹²⁰.

Mais le problème du logement des étudiants est encore loin d'être résolu. En 1956, date à laquelle s'arrête le programme du *Colonial Development and Welfare Scheme*, il y a 6 942 étudiants étrangers en Grande-Bretagne dont 1 380 Indiens¹²¹. Ces chiffres dépassent les prévisions du *Council's Accommodation Unit* de Londres, chargé du registre des logements privés. Le *British Council* s'efforce alors de sensibiliser le public londonien à ces questions. 3500 brochures intitulées *Far from home, overseas students in London*, ont été distribuées par le biais de différentes associations¹²².

C/ L'action sociale à l'égard des étudiants

La formation des étudiants coloniaux en Grande-Bretagne comporte également un volet culturel. Le *Colonial Office* s'efforce de donner aux étudiants coloniaux la meilleure image qu'il soit de la Grande-Bretagne, en favorisant les contacts personnels et les activités sociales et culturelles. Ces activités permettent également d'occuper et d'encadrer les étudiants pendant leur temps libre et notamment pendant leurs vacances. Dans la perspective de la réhabilitation du projet colonial britannique, ces différentes activités prennent parfois des allures de propagande.

1/ Les différents acteurs

a/ L'*Amenitie Fund*

Dès 1947, le *Colonial Office* organise le financement des activités sociales et récréatives proposées aux étudiants coloniaux par différentes organisations volontaires dont les actions

¹¹⁹ PRO, Londres. CO/876/267. Lettre de Keith, le 16 janvier 1952.

¹²⁰ PRO, Londres. CO/876/266. Réunion du 4 juillet 1951.

¹²¹ PRO, Londres. BW/1/246. *Committee on Welfare of Overseas Students, Commonwealth Relation Office*.

¹²² PRO, Londres. BW/3/20. *Conference of Voluntary Agencies for the Welfare of Colonial Students*.

sont cordonnées par le *British Council*. La centralisation du financement permet au *Colonial Office* de conserver la maîtrise de ces différentes activités. L'*Amenitie Fund*, géré par le directeur des étudiants coloniaux, doit permettre de subventionner les actions des organisations volontaires à l'égard des étudiants, les clubs, les résidences, les équipements sportifs, etc. Chaque gouvernement colonial y contribue au prorata du nombre de ses étudiants présents en Grande-Bretagne. L'engagement des dépenses se fait en consultation avec les officiers de liaison concernés¹²³.

Le gouvernement du Kenya est d'accord sur le principe de la création de ce fond, mais il refuse de financer les étudiants non boursiers (soit les deux tiers des boursiers)¹²⁴. Le *Colonial Office* admet la situation particulière du Kenya qui compte un grand nombre d'étudiants européens qui n'utilisent pas les services financés par ce fond. Dans ces conditions, le *Colonial Office* propose que la contribution du gouvernement du Kenya soit au prorata des étudiants non européens. Comme la participation pour chaque étudiant a été ramenée à 1 £ par étudiant en 1950, le Kenya paye toujours 250 £ pour un peu plus de 300 étudiants effectivement présents¹²⁵. L'officier de liaison remarque toutefois que les bénéfices reçus par les étudiants de la colonie dépassent sa contribution. C'est en effet l'*Amenitie Fund* qui finance le séjour de l'un de ses étudiants à l'hôpital, mais aussi leurs séjours de vacances, les équipements sportifs et il contribue également en partie au financement de l'*East African House*¹²⁶.

Mais au-delà de ces aides qui concernent une catégorie spécifique d'étudiants, l'*Amenitie Fund* permet surtout de financer les différentes organisations qui interviennent auprès des étudiants coloniaux au cours de leur séjour en Grande-Bretagne.

¹²³ ANK, Nairobi. ED/3/3165. Circulaire du CO, le 9 décembre 1947.

¹²⁴ ANK, Nairobi. ED/3/3165. Département d'éducation du Kenya, note du 4 février 1949.

¹²⁵ ANK, Nairobi. ED/3/3160. Lettre du délégué à l'éducation au CO, le 21 août 1952. Lorsque le CO décide, le 7 juin 1952, de doubler la contribution des gouvernements, qui passe ainsi de 1 à 2 £, le Kenya verse une somme forfaitaire qui est limitée à 500 £.

¹²⁶ ANK, Nairobi. ED/3/3166. Note du gouvernement du Kenya, le 7 novembre 1952.

Tableau 27: Budget de l'*Amenitie Fund* en 1951

Postes	Montant en £	
Subventions aux hôtels, clubs, etc...	5062	33 %
Subventions pour les vacances des étudiants (500 étudiants)	3498	22 %
<i>Victoria League</i>	2000	13 %
<i>WASU</i>	2000	13 %
Fournitures pour les étudiants	1270	8 %
<i>East and West friendship</i>	500	3 %
<i>Student Movement House</i>	500	3 %
Subventions de séjours sur le continent	284	2 %
Aide d'urgence aux étudiants	259	2 %
Aide aux étudiants à l'hôpital	85	1 %
Total	15 458	

Source : ANK, Nairobi. ED/3/3166. Note du CO sur le fonctionnement de l'*Amenitie Fund*, le 30 mai 1952.

b/ Le *British Council* et les organisations bénévoles

Le 7 décembre 1949, le *British Council* organise une conférence avec quarante organisations bénévoles qui travaillent avec les étudiants coloniaux¹²⁷. L'objectif de la *Conference of Voluntary Societies on Colonial Students' Welfare* est de coordonner les actions de ces différentes organisations dans la région du grand Londres. Ses travaux ont plus particulièrement porté sur les problèmes de logement, d'accueil et d'information. A l'issue de la conférence, un comité permanent composé des représentants des différentes organisations et dirigé par Miss Mary Traveleyan, *Advisor to Overseas Students* à l'université de Londres, est nommé¹²⁸. C'est le *British Council* qui en assure le secrétariat¹²⁹. Ce comité se réunit 40 fois, à raison de 9 fois par an, entre juin 1950 et 1955.

Son action concerne surtout l'information et la sensibilisation de l'opinion publique britannique sur les problèmes et le rôle des étudiants coloniaux. Le sous-comité chargé de l'information organise par exemple des émissions de radio. Les 11 émissions de la série *Calling for West Africa, students guide*, diffusées une fois par semaine à partir de 1953 en Afrique de l'Ouest, donnent des conseils pratiques et proposent une réflexion sur la valeur de

¹²⁷ PRO, Londres. CO/876/239

¹²⁸ PRO, Londres. BW/3/17. *Conference of Voluntary Agencies on the Welfare of Colonial Students in UK (1950-1955)*. Parmi ses membres figurent: Miss ML Hardford (*National Council of Social Service*), Mr Walter Hood (*Trade Union Congress*), Mr T.L. Iremonger (*Joint Empire Society Conference*), Mr Stanley Jenkins (*National Union of Students*), Miss K Nettleton Pearce (Elise catholique), Miss L. M. Shepherd (*British Council of Churches*), Mr GD Pitcairn (*East and West Friendship Council*), Miss M Trevelyan (*University of London*), Miss V Welton (*National Council of Social Service*), John Lee (*Inns of Court*), Nickerson (*Rotary Club*), Keham (*Victoria League*), Gregory (*Workers Educational Association*). Il y a également une pléiade de personnes du BC dont Oxburry.

¹²⁹ PRO, Londres. BW/1/246. *Cooperation between the British Council and other Voluntary Organizations assisting in the Welfare of Overseas Students in London*, mars 1956.

l'éducation à l'étranger¹³⁰. Il lance également une campagne d'information encourageant les Londoniens à établir des contacts personnels avec les étudiants coloniaux, qui s'appuie sur une brochure intitulée *an Appeal to Londoners*. En 1955, le comité relance l'initiative à partir d'une conférence et d'un nouveau document intitulé *Far from home : overseas students in London*¹³¹.

Parmi les organisations qui jouent un rôle central dans l'intégration des étudiants en Grande-Bretagne, figure la *Victoria League*¹³². En 1949, elle reçoit une subvention exceptionnelle de 2 000 £ de la part du *Colonial Office* pour ses activités avec les étudiants¹³³. Cette organisation est donc bien intégrée dans la politique générale du *Colonial Office* en matière de gestion des étudiants coloniaux.

c/ Les Églises et les étudiants

Enfin, les Églises ont un rôle important auprès des étudiants, qui prolonge leur action éducative dans les colonies. Elles poursuivent cependant leur propre stratégie à l'égard des étudiants. La *Conference of Missionaries Societies* (CMS), anglicane, la *Methodist International House*, le *Friends International Center*, et enfin le *Catholic Committee for overseas students* s'efforcent d'accueillir, éventuellement de loger et de suivre les étudiants lors de leur séjour en Grande-Bretagne¹³⁴.

Dès 1946, la CMS de Nairobi s'était préoccupée de la venue des étudiants du Kenya en Grande-Bretagne. Elle demande au secrétariat de la colonie d'être informée pour accueillir ces étudiants à leur arrivée en Grande-Bretagne¹³⁵. Mais le *Colonial Office* ne souhaite pas nécessairement qu'il y ait d'interférence entre sa propre action et celle de l'Église anglicane, qui était déjà montée au créneau dans ce domaine en 1942, à propos des résidences étudiantes. Cette mise en relation se fait alors souvent de manière informelle. Bernard Mate, un étudiant africain du Kenya, élevé dans la foi presbytérienne (CSM), passe son premier week-end dans une famille presbytérienne¹³⁶. Enfin d'autres organisations chrétiennes comme la YMCA et la YWCA s'intéressent également aux étudiants coloniaux¹³⁷.

¹³⁰ PRO, Londres. CO/1028/12. Réunion du sous-comité sur l'information, 1952.

¹³¹ PRO, Londres. BW/1/246. *Cooperation between the British Council and other Voluntary Organizations assisting in the Welfare of Overseas Students in London*, mars 1956.

¹³² La *Victoria League* a été fondée en 1901 pour promouvoir l'idée d'Empire et de *Commonwealth* en Grande-Bretagne. Elle est financée par les cotisations, les souscriptions et les ventes de ses publications. Elle recevait également des aides directes de la part des gouvernements coloniaux pour pouvoir intervenir auprès des étudiants coloniaux. A partir de 1947, ce financement passe par l'*Amenitie Fund*.

¹³³ PRO, Londres. CO/876/94. *Students general Welfare*.

¹³⁴ PRO, Londres. CO/1028/12. *Conference of Voluntary Societies on the Welfare of Colonial Students in London, Standing Committee*, compte rendu de la réunion du 24 juin 1952, p. 7. Le document 3, pp 452-453, donne la liste des organisations.

¹³⁵ ANK, Nairobi. ED/3/2721. Lettre de la CMS de Nairobi au secrétariat, le 3 décembre 1946.

¹³⁶ ANK, Nairobi. ED/1/2297. Rapport de l'officier de liaison, novembre 1950.

¹³⁷ PRO, Londres. BW/3/25. *Colonial Student in Britain, PEP report*, 9 décembre 1954. p. 7.

2/ L'intégration sociale des étudiants

a/ Les activités sociales

Les responsables du *Colonial Office* et du *British Council* souhaitent que les étudiants coloniaux aient une expérience complète de la société britannique. Les contacts avec des Britanniques constituent un aspect fondamental de cette intégration : ils offrent aux étudiants coloniaux une opportunité de percevoir cette population autrement qu'à travers le prisme de la société coloniale. L'enjeu est donc aussi de réhabiliter les Britanniques aux yeux des étudiants coloniaux. La plupart des organisations bénévoles mettent à profit leur réseau pour permettre aux étudiants coloniaux d'être accueillis dans des foyers britanniques.

La *Victoria League* a permis à 158 étudiants de séjourner chez des Britanniques en dehors de Londres entre 1951 et 1952, et 252 ont été accueillis dans les environs de la capitale pour une journée. Sont également organisées des sorties culturelles et des visites comme celle d'Eton et de Windsor. L'*East and West Friendship Council* développe des activités similaires. Il distribue une lettre d'information aux étudiants sur différentes activités. L'une d'elle est l'organisation de soirées mensuelles au cours desquelles une cinquantaine d'étudiants coloniaux rencontre un nombre équivalent de Britanniques.

Enfin, le *British Council* organise également, en liaison avec le *Student Welfare Department* du *Colonial Office*, des rencontres sociales. Ses activités se répartissent de la manière suivante :

Tableau 28: Activités du *British Council* en 1950

Type d'activités	Nombre de personnes attendues
Les rencontres du jeudi	25
Les soirées dansantes du samedi	25
Le club du samedi	20
Le club du dimanche	60
Les classes d'anglais	9
Les groupes d'études	41

Source : PRO, Londres. CO/876/265. *British Council, report on the Welfare of Students*, septembre 1950.

Les étudiants coloniaux préfèrent les événements sociaux, et notamment les soirées dansantes, aux activités culturelles. Cela tient peut-être également au fait que ce genre d'occasions sont rares en dehors des cadres particuliers.

b/ Les vacances et les loisirs des étudiants

Les étudiants coloniaux sont généralement pris en charge et encadrés pendant l'année universitaire. Ils restent cependant en Grande-Bretagne pendant les vacances. Les autorités britanniques cherchent donc à les occuper. C'est pendant ces périodes d'oisiveté que les étudiants peuvent être sujets à de mauvaises influences. Les stages et camps qui sont alors organisés permettent de donner à ces jeunes gens et jeunes filles un autre regard sur la Grande-Bretagne. Ils sont également l'occasion d'intéresser les étudiants à la politique coloniale britannique.

Les étudiants coloniaux sont notamment orientés vers les week-ends, et les camps de vacances organisés par la *Workers' Educational Association (WEA)*¹³⁸.

Pendant l'été 1950, les camps organisés par le *British Council* ont permis d'accueillir 126 étudiants de toute origine, y compris des jeunes Britanniques. Les thématiques de ces stages - gouvernement local à Bath, l'Angleterre et les Britanniques à Liverpool, Éducation supérieure et éducation pour adultes à Bristol - intéressent plus particulièrement les étudiants africains¹³⁹. Elles soulignent leur dimension pédagogique qui s'inscrit dans l'entreprise de réhabilitation de l'Empire.

Les étudiants mettent souvent à profit leurs vacances pour acquérir une meilleure connaissance de la Grande-Bretagne ou du continent. Le *Colonial Office*, qui encourage ces initiatives, surtout lorsqu'elles concernent la Grande-Bretagne, donne des aides aux projets approuvés par l'officier de liaison ou le tuteur de l'étudiant. En 1950, le *Colonial Office* a prévu d'aider 1000 étudiants en Grande-Bretagne et 150 sur le continent¹⁴⁰. Ainsi, D. Wasawo et N. Othieno, étudiants kenyans, entreprennent un tour à vélo au Danemark et en Allemagne pendant l'été 1950. Ils ont mis de l'argent de côté en écrivant des articles dans la presse locale¹⁴¹.

Les universités organisent elles aussi des séjours de vacances pour les étudiants africains. D. Wasawo est parti dans le Golfe de Guinée avec le club d'exploration d'Oxford ; Mulli

¹³⁸ PRO, Londres. CO/876/72. Lettre de Arthur Creeches Jones à J. L. Keith, le 26 juin 1946.

¹³⁹ PRO, Londres. CO/537/4270. Rapport de l'officier de liaison du Kenya, le 6 avril 1949.

¹⁴⁰ PRO, Londres. BW/1/227. Réponse du CO le 11 février 1953.

¹⁴¹ ANK, Nairobi. ED/1/2297. Rapport de l'officier de liaison, novembre 1950.

Wambua a prévu une excursion géographique de Durham à Scarborough. D'autres profitent de leurs vacances pour poursuivre leur formation : D. Wasawo s'inscrit à un cours de biologie marine à Plymouth en 1950 et Alexandre Getao participe à un camp du *Young Farmers Club* au pays de Galles pendant quatre semaines. Certains retrouvent en Grande-Bretagne les activités qu'ils avaient dans les colonies, comme le scoutisme et les organisations religieuses. Mais ils sont aussi nombreux à souhaiter travailler. Le *Vacation Work Department* ou la *National Union of Students* peuvent les aider à trouver des emplois d'été¹⁴².

3/ Le projet colonial réaffirmé

Un certain nombre d'initiatives dédiées aux étudiants coloniaux ont pour objectif explicite de les intégrer au projet impérial. Les conférences mais surtout les clubs et les associations permettent de créer une communauté d'intérêt dépassant le clivage traditionnel qui oppose la métropole aux colonies qui fonde le *Commonwealth*.

a/ Les Clubs et les associations étudiantes

Hans Crescent Hall, qui a réouvert à la rentrée 1951, est un lieu de rencontre et de sociabilité pour les étudiants de la région de Londres. Le programme établi par le comité de la maison propose des activités sportives et culturelles variées (groupes, réunions, théâtre, danse, musique) qui présentent leurs réalisations aux autres étudiants. Des projections de films et des conférences sont régulièrement organisées autour de la politique impériale de la Grande-Bretagne. Leur objectif est d'assurer la formation politique de ces étudiants. Le cycle de conférence organisé par Sir Charles Jeffries, « *Parliament and the Colonies Today* », a ainsi permis aux étudiants d'entendre des personnalités comme T. F Cook, Alan Lennox-Boyd, et Sir Andrew Cohen pour le *Colonial Office*, mais aussi le Kabaka d'Ouganda et Kwame Nkrumah¹⁴³. *Hans Crescent Hall* dispose également d'un club qui compte 544 membres étudiants dont les 220 résidents permanents. Enfin, le nouveau centre de *Lancaster Gate* accueille plus particulièrement les femmes d'étudiants auxquelles il propose des activités spécifiques¹⁴⁴. Mais d'autres espaces, comme l'*East Africa House*, ont une vocation plus régionale.

¹⁴² PRO, Londres. CO/537/4270. Rapport de l'officier de liaison du Kenya, le 6 avril 1949, p. 6.

¹⁴³ PRO, Londres. CO/1028/12. *Conference of Voluntary Societies on the Welfare of Colonial Student in London*, compte rendu de la réunion du 24 juin 1952.

¹⁴⁴ PRO, Londres. BW/3/25. *Colonial students in Britain*, PEP report, 1954.

La mise en place de l'East Africa House, qui est une résidence assortie d'un club réservé aux ressortissants d'Afrique de l'Est, est controversée¹⁴⁵. Le système politique et social du Kenya qui repose sur une étroite ségrégation est dénoncé en Grande-Bretagne. Les opposants au projet de l'East Africa House refusent de cautionner en Grande-Bretagne le racisme qui prévaut au Kenya¹⁴⁶. Ces réticences sont partagées par les Africains présents en métropole, qui n'ont pas été associés à l'élaboration du projet¹⁴⁷. Malgré ces oppositions, l'East Africa House est inaugurée le 26 septembre 1950 en présence de Sir Philip Mitchell, le gouverneur du Kenya. Ses objectifs sont ainsi définis :

*« Promouvoir l'éducation générale des étudiants et des ressortissants d'Afrique de l'Est et, à cette fin, fournir à ses membres un gîte mais aussi un espace social et culturel précisément conçu pour atteindre cet objectif »*¹⁴⁸.

La maison dispose de 9 chambres et le prix de la pension est de 3,5 £ par semaine¹⁴⁹. Mais seuls les membres de son club peuvent bénéficier de ses services. Celui-ci est réservé aux hommes de plus de 18 ans nés ou résidents en Afrique de l'Est ou bien qui ont un intérêt particulier pour cette région. Les femmes sont admises comme membres en 1956.

Mais le recrutement du club souligne les limites du projet. En 1951, l'East Africa Club compte 720 membres, dont 6 Africains seulement pour 488 Européens et 166 Indiens¹⁵⁰. Sa vocation multiraciale ne semble donc pas vraiment établie, ce qui reflète d'ailleurs la situation dans la colonie. Les rencontres et les soirées organisées par le club soulignent également les limites de cette intégration. Lors de la *Christmas annual dance*, les représentantes de l'East Africa Women League n'étaient pas vraiment contentes de voir les jeunes filles européennes danser avec des Africains, et les jeunes Européens étaient tellement préoccupés de veiller à ce que leurs partenaires ne dansent pas avec des Africains qu'ils ont rarement échangé avec les autres groupes¹⁵¹. Mais les Africains peuvent toutefois profiter des structures offertes par le club. En janvier, l'East African House organise un dîner pour réunir les anciens de Makerere présents en Grande-Bretagne¹⁵².

¹⁴⁵ PRO, Londres. CO/876/208. Lettre de l'East African Office au CO, le 23 janvier 1950.

¹⁴⁶ PRO, Londres. CO/537/4270. Rapport de l'officier de liaison du Kenya, F. E. Ross, le 6 avril 1949, p. 7.

¹⁴⁷ PRO, Londres. CO/876/208. Lettre du responsable de la *Conference of Missionary Societies* au CO, le 5 juillet 1950.

¹⁴⁸ PRO, Londres. CO/876/208. *The Times*, le 27 septembre 1950. Texte original: "To advance the general educational interests of students and other persons from East Africa and for that purpose to provide for its members accommodation social and cultural facilities calculated to further this object".

¹⁴⁹ PRO, Londres. BW/3/17.

¹⁵⁰ ANK, Nairobi. ED/1/2297. Rapport de l'officier de liaison, le 20 juillet 1951.

¹⁵¹ ANK, Nairobi. ED/1/2297. Rapport de l'officier de liaison, mars 1950, p. 6.

¹⁵² ANK, Nairobi. MAA/8/140. Lettre de A. G. Macpherson, le 1^{er} juillet 1952.

c/ Les visites officielles

Un dernier aspect des efforts des responsables britanniques pour faire émerger une élite africaine est illustré par les visites des fonctionnaires coloniaux aux étudiants lors de leurs congés en Grande-Bretagne. Ces rencontres orchestrées par le *Colonial Office* permettent de mieux faire connaître les étudiants africains à ceux qui ont des responsabilités dans la colonie. Ils pourront ensuite défendre ces formations auprès de l'opinion publique européenne dans la colonie. Mais cela donne aussi aux étudiants le sentiment d'être reconnus comme des interlocuteurs valables et de faire partie d'une élite. L'intérêt de ces rencontres est qu'elles soient transformées en relations durables lorsque les étudiants rentreront dans la colonie¹⁵³. Ces relations personnelles sont jugées tellement importantes que le *Colonial Office* prend en charge les frais de voyage de ces agents¹⁵⁴. Ces visites sont également appréciées par les étudiants qui se plaignent souvent de leur isolement. Elles leur permettent d'avoir des nouvelles fraîches de leur pays¹⁵⁵.

Les étudiants kenyans de Londres et de Loughborough ont ainsi rencontré Norman Larby en 1950. En février 1951, l'officier de liaison du Kenya organise un tour de Grande-Bretagne pour permettre à Carey Francis, le directeur de l'*Alliance High School*, de rencontrer un grand nombre d'étudiants, dont la plupart sont ses anciens élèves. Pour lui qui s'est toujours montré très critique à l'égard de ces formations, c'est un moyen de se faire sa propre idée sur les conditions de vie des étudiants en Grande-Bretagne. Dans l'ensemble, son jugement est plutôt positif. Il admire notamment l'action du *British Council* à l'égard des étudiants¹⁵⁶.

d/ Les organisations étudiantes

Enfin le *Colonial Office* encourage, dans une certaine mesure, l'autonomie des étudiants africains à travers leurs organisations étudiantes. Celles-ci se développent en général sur une base régionale et leurs activités sont souvent plus culturelles que politiques. Les étudiants d'Afrique de l'Est ont formé des associations d'étudiants à Londres et à Oxford en 1949¹⁵⁷. L'objectif de l'*Eastern African Association* d'Oxford est de favoriser les relations d'amitié entre les étudiants d'Afrique de l'Est. Ils organisent des rencontres autour de personnalités comme E. Huxley ou M. Perham, qui s'intéressent à ces régions. Des initiatives similaires ont

¹⁵³ ANK, Nairobi. ED/1/2298. Note du secrétaire de la colonie, octobre 1950.

¹⁵⁴ ANK, Nairobi. ED/1/2981. Lettre du CO au secrétaire de la colonie, le 16 février 1949, à propos des séjours de F. Kago et W. Odede en Grande-Bretagne.

¹⁵⁵ ANK, Nairobi. ED/1/2297. Rapport de l'officier de liaison, mars 1950, p. 7.

¹⁵⁶ ANK, Nairobi. ED/1/2298. *Kenya African Students in England*, rapport de la visite de Carey Francis, le 7 mars 1951.

¹⁵⁷ PRO, Londres. CO/537/4270. Rapport de l'officier de liaison du Kenya, avril 1949.

vu le jour dans d'autres villes universitaires : le *Tusker club* à Cambridge, la *Kenya Students Association* de Cardiff¹⁵⁸. L'officier de liaison mentionne aussi l'existence de ces clubs étudiants à Dublin et à Édimbourg puis à Glasgow en 1956¹⁵⁹.

C'est seulement en 1954 qu'une organisation d'envergure nationale est lancée, avec la *Kenya African Students Association*. A la différence des autres organisations, son assise n'est pas limitée à son campus d'origine¹⁶⁰. La dimension nationale du mouvement kenyan et non plus est-africain est également une nouveauté. La spécificité de cette colonie est en effet affirmée contre la tendance du *Colonial Office* à noyer les particularismes dans une approche régionale¹⁶¹.

Conclusion

La formation des étudiants coloniaux en Grande-Bretagne répond aux nouveaux objectifs de la politique métropolitaine. Il s'agit de faire émerger une élite africaine qui adhère au modèle académique, culturel et politique britannique. Ce groupe d'étudiants doit d'abord jouer un rôle de relais dans le cadre de la modernisation coloniale puis d'allié dans la perspective du *Commonwealth*.

Mais cet apprentissage n'a de sens que si ces futures élites trouvent leur place dans la colonie. Il ne doivent pas être traités comme des citoyens de seconde zone ou être empêchés d'assumer les responsabilités pour lesquelles ils ont été formés. Leur légitime désir de reconnaissance sociale ne doit pas non plus être brimé. Les entraves mises aux ambitions de ces étudiants présenteraient un risque majeur de déstabilisation politique. Compte tenu de la situation politique et sociale du Kenya, on peut s'interroger sur les perspectives de réintégration de ces étudiants et sur ses conséquences.

¹⁵⁸ ANK, Nairobi. ED/1/2297. Rapport de l'officier de liaison, le 20 juillet 1951.

¹⁵⁹ ANK, Nairobi. ED/1/2297. Rapport de l'officier de liaison, octobre 1952.

¹⁶⁰ A partir de 1956, la *Kenya African Students Association* prend une dimension plus politique. Elle propose des rencontres à l'*East Africa House* avec des personnalités importantes du Kenya. Elle essaye également de récolter des fonds pour mettre en place une *Kenya House*, qui serait le siège de l'association et qui serait en outre réservée aux Africains. Son modèle est en l'occurrence celui de la *Buganda Mtesa House*.

¹⁶¹ ANK, Nairobi. ED/1/2295. Rapport de l'officier de liaison, octobre 1955.

Chapitre 10. Des élites africaines indésirables (1950-1954)

Les étudiants africains se sont imprégnés de la culture occidentale lors de leur séjour à l'étranger. Cela a contribué aussi à élargir leur vision du monde et des rapports sociaux. Mais la société coloniale qu'ils retrouvent au début des années 1950 n'a pas évolué. Malgré leurs diplômes universitaires, ils ne trouvent pas la place qu'ils attendaient dans la colonie et restent des « indigènes », d'éternels subalternes. Compte tenu des enjeux politiques de leur formation et de la conscience politique qu'ils se sont forgés à l'étranger, cette situation n'est pas supportable.

Les difficultés d'intégration des étudiants coloniaux définissent clairement les limites du projet de modernisation et d'africanisation de la colonie du Kenya. Leurs diplômes placent pour la première fois une catégorie d'étudiants en situation de concurrence directe avec les Européens. Dans la mesure où la structure sociale et politique de la colonie repose sur une étroite ségrégation entre les différentes populations, cette mise en concurrence et la réintégration des diplômés africains menace les équilibres existants.

Mais le gouvernement colonial choisit de maintenir les privilèges du groupe dominant, au détriment des Africains éduqués. L'ensemble des mesures discriminatoires qui existent au Kenya dans les domaines des métiers, des salaires, des logements ou encore des lieux de sociabilité, empêche les Africains éduqués de s'intégrer dans la société coloniale et d'émerger en tant qu'élite. La frustration de ces étudiants est d'autant plus grande qu'ils sont ainsi privés des bénéfices sociaux et matériels qu'ils attendaient de leur éducation supérieure souvent effectuée au prix de grands sacrifices.

Les étudiants africains sont les premières victimes de ce hiatus entre les stratégies métropolitaine et coloniale. En choisissant de protéger les privilèges des Européens de la colonie, l'administration coloniale sacrifie une élite africaine en gestation.

Le rejet dont sont victimes les premiers étudiants africains illustre un aspect des blocages de la société coloniale, qui s'exprime de manière violente lors de la guerre des Mau-Mau, à partir de 1952. Au-delà des moyens utilisés, l'enjeu de cette crise majeure est de permettre aux Africains de retrouver leur place à l'intérieur de la colonie. Les étudiants kenyans, qui se trouvent alors à l'étranger, participent indirectement au conflit en faisant connaître au reste du monde la réalité sociale du Kenya et en préparant l'après Mau-Mau.

// L'impossible intégration des étudiants africains dans la colonie

L'opposition radicale entre les projets métropolitains et coloniaux de formation se manifeste au niveau de la réintégration des Africains. Au Kenya, le retour des diplômés africains ne s'inscrit pas dans un projet d'africanisation, il est vécu comme une menace faite à l'hégémonie blanche. Les cadres de la société coloniale, qui repose sur une étroite ségrégation, rendent impossible l'intégration et l'émergence d'une élite africaine. Dans la mesure où le gouvernement colonial choisit de préserver les intérêts du groupe dominant, il accroît la frustration de ces anciens éduqués.

A/ Les limites de l'africanisation du Kenya

Les Africains éduqués sont très peu nombreux en 1945, mais leur nombre croît de manière régulière et déterminante tout au long des années 1950. Mais ils ne trouvent pas leur place dans la société coloniale. En l'absence de réel projet d'africanisation, leur intégration professionnelle se heurte aux intérêts des Européens arrivés dans la colonie depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale. Or les autorités coloniales privilégient la préservation des structures sociales et politiques de la colonie dans laquelle les Africains scolarisés n'ont pas de place. Mais elles doivent également prendre en compte les menaces de déstabilisation que représente la frustration de ces étudiants.

1/ De nouveaux rapports professionnels entre Noirs et Blancs ?

Les autorités coloniales privilégient la préservation des structures sociales et politiques de la colonie dans laquelle les Africains scolarisés n'ont pas de place.

a/ La seconde occupation coloniale et ses conséquences

Le Kenya connaît une « seconde occupation coloniale » au lendemain de la guerre. Entre les deux recensements de 1948 et 1962, le nombre des Européens passe de 30 000 à 50 000. Cette nouvelle vague d'immigration s'inscrit dans la politique de modernisation économique des colonies. Les nouveaux immigrants s'installent plutôt dans les villes et ils viennent en famille (le *sex ratio* est de 100 hommes pour 103 femmes). Ce groupe d'Européens est principalement constitué d'employés à des postes intermédiaires¹. Mais avec l'amélioration du niveau d'éducation, les Africains sont plus nombreux à être qualifiés pour occuper ce type d'emploi. Les populations africaines et européennes sont donc mises en concurrence en matière d'emploi. Cette situation n'est pas propre au Kenya. Paul Mercier a observé dans le cas de Dakar au lendemain de la guerre « une européanisation des cadres subalternes au lieu de l'africanisation progressive des cadres supérieurs »².

Dans le contexte social et politique du Kenya, l'intégration professionnelle des anciens étudiants africains a des implications graves. Avec le développement des études à l'étranger, certains Africains ont des diplômes équivalents ou supérieurs à un grand nombre d'Européens qui se sentent alors menacés. Le chômage fait son apparition dans la société coloniale, il concerne 70 Européens à Nairobi en 1957. Les Européens qui sont le plus hostiles au changement et à l'intégration sociale et politique des Africains ne sont pas nécessairement les colons (à l'exception du groupe de Sud-Africains de la région d'Eldoret), mais les employés des villes qui sont arrivés depuis la fin de la guerre et dont l'hégémonie et les privilèges sont directement menacés par les ambitions des nouveaux diplômés Africains³.

b/ Des diplômés embarrassants

L'expérience des premiers étudiants africains à rentrer dans la colonie avec des diplômes universitaires illustre les problèmes soulevés par les rapports entre Noirs et Blancs dans le cadre professionnel. Ces étudiants ont du mal à trouver un travail qui corresponde à leur formation et à leurs aspirations. Afin de protéger l'hégémonie blanche, un certain nombre de postes ne leur sont pas ouverts.

Ibrahim Wabuti rentre d'Afrique du Sud en 1951 avec une licence de commerce de l'université de Witwatersrand. Le *Kenya Railways and Harbours Department* où il

¹ D'après les chiffres du recensement de 1948.

² Mercier P., « Le groupement européen de Dakar », in *Cahiers internationaux de sociologie*, 1955, vol. 19, p. 136.

³ ANK, Nairobi. MAC/KEN/77/6. Lettre du responsable du *Christian Council* à Joseph Murumbi, le 2 septembre 1957.

travaillait avant ses études n'a pas de poste correspondant à sa qualification⁴. D'autres chefs de département, comme celui des sociétés coopératives, sont réticents à l'idée de confier des responsabilités professionnelles à un Africain :

« Je ne suis pas certain qu'il soit souhaitable d'employer un Africain dans un poste qui demande en ce moment de faire preuve de fermeté à l'égard des Européens et des Indiens »⁵.

C'est exactement la même question qui se pose au moment du retour du premier ingénieur africain en 1951⁶. Compte tenu de sa nouvelle qualification, Sébastien Ogutu est appelé à occuper un poste de décision au sein du *Public Work Department* dans lequel il devra encadrer des Européens employés dans ces services à des postes subalternes. Cette situation inédite pose problème aux responsables du département, qui cherchent à gagner du temps en imposant au jeune homme une période de stage.

Le premier étudiant africain du Kenya à acquérir un diplôme de droit en Grande-Bretagne est Charles Njonjo, à la fin de l'année 1950. Il souhaite devenir officier de district. Mais le gouvernement lui propose un poste d'*African Registrar General*, alors que les Européens qui ont le même niveau d'études que lui sont employés comme magistrat ou comme conseiller juridique de la couronne. Dans ces conditions, il préfère rester en Grande-Bretagne jusqu'en 1954. L'année suivante, W. Akatsa est confronté aux mêmes difficultés. Il rentre au Kenya le 30 septembre 1951 avec une licence d'économie et le diplôme d'éducation de l'Institut d'éducation de Londres, il termine ses études de droit par correspondance. Compte tenu de sa formation, il souhaiterait entamer une carrière dans l'administration, comme *Education Officer* par exemple⁷. Mais ce type de poste n'est pas ouvert aux Africains. Le gouvernement souhaite qu'il reprenne ses fonctions d'enseignant à Maseno, qu'il occupe depuis 1940.

c/ L'africanisation controversée

La question de l'intégration professionnelle des Africains et donc de l'africanisation fait l'objet d'un débat au sein de l'administration coloniale. Certains comme E. Vasey⁸, le délégué

⁴ ANK, Nairobi. ED/1/2998. Lettre du délégué à l'éducation au responsable des chemins de fer et des ports, le 22 septembre 1950.

⁵ ANK, Nairobi. ED/1/2998. Note du 23 octobre 1950. Texte original : "I am not sure that it is desirable to employ an Africa in a post where it is necessary to take a firm line with Europeans and Asians at the present time".

⁶ ANK, Nairobi. ED/1/2997.

⁷ ANK, Nairobi. ED/1/2869. Lettre de Norman Larby au délégué à l'éducation, le 3 octobre 1951.

⁸ Ernest Vasey est né en Grande-Bretagne en 1901, il s'installe au Kenya en 1937 où il se lance dans la politique, notamment comme maire de Nairobi en 1941. Il occupe la fonction de délégué aux affaires éducatives, à la santé et au gouvernement local entre 1950 et 1952 puis devient ministre des finances jusqu'en 1959. Il milite en faveur du multiracialisme au Kenya. Après l'indépendance de la colonie, il poursuit une carrière de fonctionnaire international notamment auprès de la Banque mondiale. Il prend sa retraite au Kenya où il meurt en 1984.

de l'administration à l'éducation et au gouvernement local, soulignent l'inéluctabilité du mouvement qui amène un nombre grandissant d'Africains dans la colonie et auxquels il faudra bien trouver une place :

« Ce problème des Africains qualifiés qui, dans le cadre de leur travail, devront donner des ordres à des Européens qui occupent des fonctions subalternes doit être assumé, et plus cette question est éludée, plus les conséquences risquent d'en être désagréables. (...) Je ne pense pas que l'intégration d'une ou deux personnes de ce type marque le début de « l'africanisation du service ». Si ces hommes ont les qualifications techniques requises et s'ils s'avèrent compétents, alors ils ont les mêmes droits en tant qu'originaires du pays, et comme toute autre personne, d'être testés dans ces fonctions sur la base de leur mérite et de leur habileté. Il est en tous les cas évident qu'on ne peut pas les écarter pour la seule raison qu'ils sont Africains - c'est quelque chose que nous ne pouvons pas permettre »⁹.

Mais ce point de vue libéral se heurte au conservatisme obtus de certains chefs de district qui continuent de récuser l'éducation des Africains. Ils refusent d'admettre et d'accepter le changement social qui passe par l'émergence d'un nouveau groupe d'Africains.

C'est notamment le cas du commissaire de district de Tambach, dans la Rift Valley. Il regrette l'apparition de cols blancs africains, ces Africains « détribalisés », qu'il juge inemployables avec leurs maigres qualifications, mais dont les attentes sont immenses :

« L'Africain doit apprendre qu'il n'y a pas de raccourci possible vers la civilisation et il doit l'accepter ou y renoncer. S'il veut, il doit payer pour son apprentissage, il ne peut pas vraiment en tirer partie si on lui donne le pain et le cirque »¹⁰.

Ces points de vue radicalement opposés sur le rôle et la place des Africains éduqués dans la colonie ne favorisent pas l'émergence d'une politique globale pour gérer leur retour. Les responsables coloniaux temporisent en orientant les Africains vers des secteurs où il n'y a pas de concurrence directe avec les Européens.

⁹ ANK, Nairobi. ED/1/2985. Note de E. Vasey, le 3 septembre 1951. Texte original : "This problem of qualified Africans going into employment and having to give orders to Europeans in subordinate positions, is one of that has to be faced, and the longer it is put off, the more unpleasant the consequences can be. (...) I do not think that the entry of one or two qualified men of this kind should be regarded as the beginning of "Africanization of the service". If these men qualify technically and prove themselves to be competent, then as local people they have the same right as anyone else to be tested out in positions, on the basis of their merit and ability. Surely the position is that they should not be kept out of that just because they are Africans - that is something we cannot permit".

¹⁰ ANK, Nairobi. CNC/7/126. Note du DC de Tambach, le 25 novembre 1948. Texte original : "The African must learn there is no short cut to civilization and he must accept it or leave it. If he wants it he must pay as he learns ; he will not really benefit by bread and circus".

2/ Une africanisation sur mesure ?

L'administration locale offre un débouché commode à ces diplômés africains. Mais ces postes ne satisfont ni les ambitions des Africains ni les élites locales qui se sentent menacées sur leur propre terrain.

a/ L'administration locale : un exutoire pour les nouvelles élites africaines

Le développement des assemblées locales au début des années 1950 permet d'intégrer les diplômés africains sans les mettre en concurrence directe avec les autres populations. Dans l'ouest du Kenya, certains postes sont spécialement créés pour ces nouveaux diplômés, comme ceux de secrétaires assistants ou de trésoriers assistants.

Ibrahim Wabuti est ainsi finalement employé comme *Market and Trade Executive Officer* pour le LNC du North Nyanza (d'où il est originaire) ; il s'agit d'un poste qui a spécialement été créé pour lui par le commissaire de district¹¹. Cette fonction, qui était l'une des attributions de l'officier de district, consiste à gérer les revenus des marchés, des licences et des rentes qui reviennent aux LNC. Il aide aussi les commerçants africains à tenir leur comptabilité et à gérer leur organisation¹².

En revanche, l'intégration de Peter Ockondo pose davantage de problèmes. Il rentre au Kenya en mai 1951 avec un diplôme de commerce de l'université du Cap. Le commissaire en chef aux affaires indigènes souhaiterait l'employer comme trésorier dans un *African District Council* - une fonction spécialement créée pour lui -, mais cette perspective qui suscite de vives oppositions est abandonnée¹³. Le gouvernement propose alors à Ockondo un emploi de secrétaire assistant auprès de l'*African District Council* de Kisumu. Il refuse ce poste qui ne correspond pas à ses qualifications, il veut absolument devenir trésorier. Comme le gouvernement ne cède pas, Ockondo n'a toujours pas de travail en juin 1951¹⁴. Au lieu de s'interroger sur la nature des postes qui sont proposés aux Africains, certains fonctionnaires coloniaux préfèrent donc remettre en cause la pertinence de la formation supérieure des Africains :

« Je n'ai guère d'espoir que ce jeune homme puisse être un jour intégré, et je pense qu'il sera la croix que nous allons devoir porter pendant un certain temps. En fait je le range dans la catégorie de Mbiyu Koinange. Son exemple montre

¹¹ ANK, Nairobi. ED/1/2998. Note du 28 mai 1951.

¹² ANK, Nairobi. ED/1/2998. Note du 19 décembre 1950. Voir également le document 16 p. 481.

¹³ ANK, Nairobi. MAA/8/165. Note du CNC au comptable général, le 18 novembre 1948.

¹⁴ ANK, Nairobi. MAA/8/42. Note du 23 juin 1951.

combien il est indésirable d'envoyer des Africains du Kenya en Afrique du Sud pour suivre une formation supérieure »¹⁵.

b/ Des fonctions disputées

La réintégration des Africains éduqués dans les districts génère des conflits d'intérêt avec les milieux traditionnels. Les élites locales souffrent en effet de la mise en concurrence avec les diplômés qui pourraient occuper d'autres fonctions.

Les habitants de Maragoli (Nyanza) protestent contre la décision d'ouvrir les postes de l'administration, et en particulier des fonctions de chef, aux diplômés africains. P. Ingutya, qui vient de terminer ses études à Makerere, et M. Adagala, qui rentre d'une formation en Grande-Bretagne, sont pressentis pour occuper des postes de secrétaire du LNC et de chef. Or ces deux fonctions pourraient être remplies par des personnalités, certes moins éduquées, mais qui ont fait leur preuve dans ce type de service. Tandis que des Africains éduqués se rendraient plus utiles en exerçant le métier d'enseignant pour lequel ils ont été formés¹⁶.

A l'inverse, les Africains scolarisés se plaignent du caractère obscur des modalités de sélection et de recrutement des *African Assistants Administrative Officers*, une fonction nouvellement créée. En dépit de ce qui est annoncé et répété dans la presse, il ne semble pas que les Africains diplômés, et notamment ceux qui sont passés par Makerere, bénéficient d'un meilleur accès à ces postes qui reviennent le plus souvent à des personnalités bien intégrées dans les milieux locaux.

c/ La frustration des étudiants

L'intégration des étudiants dans les assemblées locales ou les écoles africaines ne laisse guère de place à leurs ambitions, elle détruit en outre les fruits de leurs expériences éducatives. Tout au long de leur formation, l'horizon de ces étudiants s'est élargi. Sur les bancs de l'école secondaire, ils ont fréquenté des camarades originaires d'ethnies variées ; à Makerere, ils ont rencontré des ressortissants de toute l'Afrique de l'Est ; c'est en métropole que certains de ces Africains ont pu faire leurs premières expériences panafricaines ou multiraciales. De retour dans la colonie, le repli sur le local est inévitablement porteur de frustrations.

¹⁵ ANK, Nairobi. MAA/8/42. Note du 15 mai 1951 du PC du Nyanza. Texte original : "I do not hold out much hope of this man ever being rehabilitated and I think he will be a cross which we shall have to bear for some considerable time. In fact, I put him in the Peter Koinange class. He is a typical example of how undesirable it is to send Kenya Africans to South Africa for higher education".

¹⁶ ANK, Nairobi. MAA/8/44. Pétition des habitants de Margaoli au CNC, *Selection for chieftainship in Maragoli*, le 18 février 1950.

3/ De nécessaires compromis

La crainte d'être débordés par des étudiants politisés qui ruineraient leur stratégie de préservation sociale amène les responsables de la colonie à composer avec cette nouvelle génération d'Africains, dont certains semblent avoir bien compris l'ampleur de leur pouvoir. Si les étudiants ne trouvent pas rapidement leur place dans la société coloniale, leur ressentiment et leur frustration risquent de les pousser à tourner le dos au pouvoir colonial en se rapprochant notamment des milieux indiens.

a/ Le cas Argwings-Khodek

Le premier étudiant kenyan à bénéficier de cette bienveillance est Clement Argwings-Khodek, qui est rentre au Kenya avec un diplôme d'avocat en septembre 1951. Il souhaite exercer cette profession dans la colonie, or elle n'y existe pas pour les Africains. Dans la mesure où le jeune homme a dévoilé, lors de ses études en Grande-Bretagne, des ambitions politiques qui risquent d'être difficiles à gérer, les responsables de la colonie s'efforcent de lui donner une place qui corresponde à ses attentes, de manière à éviter que sa frustration ne le pousse vers des activités politiques subversives.

Argwings-Khodek souhaite s'établir comme avocat indépendant, dès que sa qualification aura été reconnue par la *Law Society*, ce qui en principe n'est pas possible pour les Africains. Il refuse tous les postes qui lui sont offerts dans les services du gouvernement ou dans les cabinets juridiques européens¹⁷. L'administration finit par céder devant l'obstination du jeune homme. Elle modifie pour lui la législation sur l'exercice des professions juridiques dans la colonie. Il peut ainsi s'établir comme avocat indépendant à Nairobi après une période de formation qui passe, dans ces circonstances exceptionnelles, d'un an à six mois¹⁸ :

« Jusque-là Argwings nous a bien mené en bateau mais il est encore loin d'être tombé entre les mains des Indiens, bien qu'ils fassent tout leur possible pour essayer de l'avoir dans leur poche pour pouvoir s'en servir plus tard. Il est très important de continuer à manifester notre intérêt à son égard, qui ne se limite pas seulement à sa carrière mais aussi à sa vie sociale en tant que pionnier »¹⁹.

¹⁷ ANK, Nairobi. ED/1/2534. *Meeting board of selector*, minutes, le 1^{er} août 1950.

¹⁸ ANK, Nairobi. ED/1/2327. 1955.

¹⁹ ANK, Nairobi. CNC/8/1. Lettre du *Chief Native Commissioner* à McEntee, *Municipal Board of Mombasa*, le 25 mars 1952. Texte original : " *So far Argwings has played ball with us very well, but he is still very far from being lost to the Indians although they are doing all they can to tuck him away in their pocket for future use. It is most important that we continue to demonstrate our interest in him and show that it doesn't only extend to his career but also to his social life as a pioneer* ".

b/ Les risques de collusion avec les milieux indiens

Compte tenu de la dimension politique de la formation des étudiants en Inde, les autorités coloniales redoutent que ce pays ne prolonge ses ambitions politiques à l'intérieur même de la colonie. La crainte de la constitution d'un « front de couleur » est un thème récurrent. Sa réalité est déjà perceptible aux niveaux politique et syndical. Les deux communautés expriment, en effet, les mêmes griefs à l'égard d'une société coloniale dont ils se sentent exclus. Les autorités coloniales s'efforcent alors de couper les étudiants de leurs attaches avec ce milieu.

C'est cette préoccupation qui motive l'attitude du gouvernement du Kenya à l'égard de John Seroney, le premier boursier du gouvernement indien. Comme Argwings-Khodek, le jeune homme s'est fait remarquer pendant ses études de droit en Inde par ses prises de position anti-britanniques²⁰. A son retour au Kenya en 1952, l'administration cherche à le placer directement dans un cabinet d'avocats européens pour éviter qu'il ne travaille pour des Indiens, avant de l'envoyer parfaire ses études de droit en Angleterre. Les responsables de la colonie estiment que s'il doit y avoir des juristes africains, il vaut mieux que ceux-ci aient suivi une formation en Grande-Bretagne. J. Seroney part en Angleterre en juin 1952 grâce à un prêt du gouvernement pour poursuivre ses études de droit en Grande-Bretagne, à l'université d'Exeter entre 1952 et 1953. Il continue ensuite à Londres, entre 1953 et 1955. Il s'engage en échange de ce prêt à travailler pour le gouvernement colonial à son retour²¹. Le gouvernement justifie son attitude à l'égard de Seroney de la manière suivante :

« Le dilemme auquel le gouvernement a été confronté à la fin de l'année 1951 était que telles que les choses allaient, Seroney semblait prêt à devenir un véritable agitateur anti-gouvernemental. Les chances de canaliser son énergie pour le service du gouvernement ne paraissaient alors pas très bonnes. Mais d'un autre côté, c'était quelqu'un doué de capacités, à l'égard de qui, il pouvait être intéressant de faire un effort »²².

B/ Une société coloniale fondée sur la discrimination

La non-africanisation des cadres de la colonie ne permet pas la réintégration des diplômés africains. Or les structures sociales de la colonie ne réunissent pas les conditions nécessaires à l'émergence d'une élite africaine. La discrimination qui touche les salaires, le

²⁰ ANK, Nairobi. ED/3/340. *Africans students in India* par M. Athayd, le 8 juin 1951.

²¹ ANK, Nairobi. MAA/7777. Note du 27 juin 1952.

²² ANK, Nairobi. MAA/7777. Note du 10 février 1954. Texte original : « The dilemma which faced Government at the end of 1951 was that, as things were going, Seroney appeared set to become an effective agitator against government. The chances of harnessing his energies in

logement et les relations sociales renforce la marginalisation des Africains au profit de la préservation des privilèges des Européens.

1/ Un système de rémunération discriminatoire

Les grilles de salaire proposées aux Africains dans la fonction publique montrent l'impossibilité pour les Africains scolarisés de s'intégrer dans la société coloniale. Le système discriminatoire qui permet de maintenir les différences de statut et de mode de vie entre les populations de la colonie est vivement dénoncé par les nouveaux diplômés et par le *Colonial Office*.

a/ Le rapport Holmes et ses conséquences

Quelle que soit la valeur de leur formation, les autorités coloniales partent du principe que les Africains ne peuvent pas faire aussi bien que les autres populations de la colonie. Les discriminations au niveau des salaires abolissent la valeur symbolique des diplômes qui auraient pu permettre aux Africains d'égaler les Européens. Elles pérennisent les différences de traitement entre les populations de la colonie. C'est un obstacle majeur à l'émergence d'une élite africaine.

Au lendemain de la guerre, les responsables coloniaux ont recours à une main-d'œuvre expatriée qui reçoit en plus de sa rétribution une prime d'expatriation représentant les trois cinquièmes de leur salaire. Les Européens du Kenya réclament les mêmes avantages que ces nouveaux expatriés. *L'East African Salary Commission*, dirigée par M. Holmes, chargée d'évaluer les salaires des fonctionnaires en Afrique de l'Est, leur donne raison²³. Tous les Européens employés au sein de l'*Overseas Program*, qu'ils soient recrutés localement ou non, reçoivent les mêmes salaires que les Africains majorés de trois cinquièmes. La discrimination au niveau des salaires ne s'opère donc pas entre personnel expatrié et local mais entre Européens et non Européens. Ces différences sont justifiées par de prétendus écarts de performance et d'efficacité entre les différentes populations :

« Si l'on prend d'abord le cas des Africains par rapports aux Indiens, il est vrai qu'à quelques exceptions près, les Africains sont pour le moment nettement inférieurs aux Indiens qui ont les mêmes diplômes et qualifications dans des

the service of Government did not look good. On the other hand, he was clearly an able person with whom it might be worth while to take trouble».

²³ PRO, Londres. CO/533/559/3. Ce principe de rémunérations différenciées est entériné par le gouvernement colonial avec le *Sessionnal Paper* n°12, 1948.

*domaines comme le sens des responsabilités, le jugement, le sens du devoir et l'efficacité au travail »*²⁴.

La commission Holmes a également défini une nouvelle grille de salaires pour les diplômés africains. Les étudiants, qui ont obtenu une licence à l'étranger, peuvent percevoir un salaire de 300 à 600 £. Cette rémunération sera appliquée aux étudiants qui sortiront de Makerere avec une licence après 1953²⁵. En attendant, un diplômé de Makerere reçoit une rémunération de base de 190 £ par an avec une progression jusqu'à 300 £, pour le premier niveau qui correspond aux emplois de professeur ou d'*African Medical Officer* de second rang ; les *African Medical Officers* de premier rang, qui sont au deuxième niveau de cette échelle de salaires, gagnent de 315 £ à 405 £. Enfin les Africains peuvent également entrer dans le *special grade* dont les salaires s'échelonnent de 420 à 450 £²⁶.

b/ Un système décrié par les étudiants

Les Africains qui retournent travailler au Kenya après plusieurs années d'études en métropole vivent extrêmement mal ces discriminations salariales qui nient leurs capacités professionnelles. Ils protestent de plus en plus vivement contre une telle situation.

L'application de la nouvelle grille de salaire est laissée à l'appréciation des autorités coloniales. Les étudiants qui ne se sont pas qualifiés en Grande-Bretagne reçoivent souvent des rémunérations plus faibles, car les responsables de la colonie estiment que ces diplômes sont plus faciles. De plus, le gouvernement ne disposant d'aucun rapport sur les résultats ou la personnalité de ces étudiants, il ne se sent donc pas tenu de leur donner un salaire équivalent.

Le premier salaire proposé à Ibrahim Wabuti en 1951 était ainsi de 150 £. Ce qui représente la moitié de la rémunération offerte à un diplômé d'une université britannique. Le gouvernement propose un poste de secrétaire dans un *African District Council* pour 180 £ par an à Peter Ockondo en 1951. Il refuse ce poste, qui ne correspond pas à sa formation mais aussi parce que le salaire est trop bas²⁷. Le *Central Nyanza Council* lui fait une nouvelle proposition pour un salaire de 240 £ qu'il refuse de nouveau. Les ressources des assemblées locales ne permettent pas de donner aux étudiants des salaires équivalents à ceux des services

²⁴ PRO, Londres. CO/859/165/1. Texte original : "Taking first the African vis-à-vis the Asian, it would be true to say that, subject to individual exceptions, the Africans are at present time markedly inferior to the Asian of the same educational qualifications in such matters as sense of responsibility, judgement, application to duty and output of work".

²⁵ ANK, Nairobi. ED/1/2327. Note du secrétariat, "Increased employment in the public service", le 20 mars 1952.

²⁶ PRO, Londres. CO/533/559/3.

²⁷ ANK, Nairobi. MAA/8/42. Lettre du CNC au PC du Nyanza, le 1^{er} mai 1951.

centraux du gouvernement²⁸. Mais Ockondo n'est pas prêt à accepter un salaire qui ne respecte pas son niveau de qualification, il demande même pour un poste dans un service du gouvernement un salaire de 420 £. Ce niveau de salaire est jugé aberrant par les responsables de la colonie qui rappellent qu'un *Assistant Lecturer* à Cambridge, qui est mieux qualifié, commence à 250 £. Or l'attitude d'Ockondo exprime précisément sa soif de reconnaissance, complètement ignorée par le système social de la colonie :

« Il a apparemment une très haute opinion de lui-même et bien qu'il veuille servir son African District Council, il n'est pas prêt à accepter le salaire que le Conseil est en mesure de lui offrir. (...) Dans ces conditions, il est peu probable que Ockondo obtienne le poste qu'il souhaite et, à moins qu'il se résigne à changer ses plans, il continuera à être insatisfait »²⁹.

Les étudiants qui se sont formés en Grande-Bretagne contestent aussi le système de rémunération discriminatoire qui leur est imposé. Othieno est un ancien boursier qui a obtenu une licence de lettres de l'université de Hull. Il enseigne depuis son retour en 1951 à la *Government African School* de Kisii. Mais il se plaint auprès du directeur de l'éducation de son salaire qui est deux fois moindre que celui d'un Européen³⁰.

c/ L'impossible réforme du système de rémunération de la colonie

Le *Colonial Office* demande l'abolition des discriminations au moins au niveau de l'*Unified Service* dont les titulaires sont nommés par le secrétariat d'État³¹. Les gouvernements d'Ouganda et du Tanganyika acceptent sans difficulté d'accorder à tous le même salaire de base, indépendamment de l'origine raciale, assorti d'éventuelles primes d'expatriation pour encourager la venue d'Européens dans les domaines où ce type de recrutement est encore nécessaire. Mais le gouvernement du Kenya résiste au nom de l'attachement des Européens à leurs privilèges³².

Il n'est pas possible d'appliquer à tous les salariés de la fonction publique les rémunérations actuellement accordées aux Européens. Un *African Assistant Agricultural Officer*, qui reçoit un salaire annuel de 450 £ en 1952, passerait à 760 £, s'il était promu au

²⁸ ANK, Nairobi. ED/3/3185. Réponse du *Native Court Officer*, le 14 juillet 1950. Les autorités coloniales ont proposé le poste de *Registrar of Appeal Court* de Kiambu à James Kibue. Mais le salaire de 300 £ par an auquel cet étudiant peut prétendre dépasse largement les capacités financières de cette assemblée.

²⁹ ANK, Nairobi. MAA/8/42. Note de R. Frost, le CNC, le 7 juin 1951. Texte original. : *"He apparently has a very opinion of himself and though he wants to serve his own African District Council he will not consider the salary that the Council is able to offer him. (...). It therefore appears unlikely that Ockondo will get the post he wants and that unless he is prepared to alter his views he will continue to be dissatisfied"*.

³⁰ ANK, Nairobi. ED/1/2767. Lettre de Othieno à Norman Larby, le 1^{er} novembre 1951.

³¹ En 1952, ces postes de l'administration sont surtout occupés par des Européens. Un Africain et 17 Indiens sont cependant concernés au Kenya, un Africain et 10 Indiens au Tanganyika, et enfin 7 Africains et 3 Indiens en Ouganda.

³² PRO, Londres. CO/822/284. Télégramme du CO aux gouvernements d'Ouganda et du Tanganyika, le 14 décembre 1952.

grade de *Cooperative Officer* qui est un poste des services publics unifiés. Une telle évolution n'est pas envisageable sur le plan budgétaire, et les autorités coloniales estiment par ailleurs qu'elle n'est pas non plus souhaitable sur le plan social, car ces salaires correspondent au niveau de vie des Européens.

Un compromis, qui atténue la dimension raciste du système de rémunération, sans en remettre en cause les fondements, est adopté au Kenya. Tous les employés des services publics unifiés reçoivent le même salaire de base, qu'ils soient recrutés localement ou à l'étranger et qu'ils soient Africains, Indiens ou Européens. Pour répondre aux besoins des Européens qui sont alors les plus nombreux à occuper ces postes, le niveau d'entrée dans cette grille de salaire est relevé à 550 £ au lieu de 420 £. Dès que les Africains et les Indiens seront plus nombreux à accéder à ces fonctions, il devrait être possible de revenir à un point d'entrée plus adapté à leur niveau de vie. Les primes d'expatriation sont accordées aux salaires supérieurs à 750 £, ce qui correspond au premier seuil de cette nouvelle grille de salaire (toujours occupés par des Européens)³³. L'obstination du gouvernement colonial à défendre les privilèges des Européens de la colonie, contre la politique du *Colonial Office* est stigmatisée par un fonctionnaire du Tanganyika :

« Le Kenya avait estimé qu'il était impossible de payer un Européen recruté localement moins qu'un Européen recruté en métropole, et le Tanganyika a rencontré les mêmes difficultés dans le fait de payer plus un employé local européen qu'un employé local non-européen »³⁴.

2/ Le logement des employés africains

Les discriminations qui sont pratiquées au niveau des salaires des Africains permettent de transformer des inégalités raciales en inégalités sociales, qui contribuent également à étouffer l'émergence d'une élite africaine. En effet, les Africains éduqués n'ont pas accès aux mêmes conditions de vie que les Européens. Les logements et les quartiers dans lesquels ils sont contraints de vivre contribuent à inscrire ces inégalités dans l'espace de la colonie.

a/ Le mode de logement

En principe, le gouvernement se charge de trouver des logements à ses employés dans ses propres résidences, en louant pour eux des maisons privées ou encore en leur versant une

³³ PRO, Londres. CO/822/284. Réunion de la *High Commission*, le 8 mars 1953.

³⁴ PRO, Londres. CO/822/284. Note du 18 mars 1953. Texte original : *"Kenya has already found it impossible to pay a local European less than an overseas European, and Tanganyika would find equal difficulties in paying a local European more than a local non-European"*.

allocation compensatoire de logement. Cette pratique est la plus répandue, notamment dans les grandes villes de la colonie³⁵. Lorsque les employés sont logés par leur employeur, ils doivent acquitter un loyer dont les limites ont été fixées par la *Commission Holmes*. Pour les Africains, le loyer demandé est inférieur à 50 £ et ne doit pas représenter plus de 7,5 % de leur salaire ; le loyer des Européens est limité à 10 % de leur salaire et plafonné à 150 £.

Les enseignants logent sur leur lieu de travail. Dans chaque école, les quartiers réservés au personnel sont divisés en maisons de type européen, indien ou africain. Mais ces logements de fonction, surtout ceux des Africains, sont de qualité médiocre, souvent très éloignés des bâtiments d'enseignement.

Kyale Mwendwa, qui rentre au Kenya en 1952 après avoir étudié trois ans en Afrique du Sud, est logé dans l'école de Machakos où il enseigne les mathématiques. Après son mariage en 1954, il vit avec sa famille dans une maison de deux pièces, qu'il juge un peu petite³⁶. Lorsque les employés africains doivent se loger eux-mêmes, ils sont contraints d'habiter dans les zones réservées aux Africains.

b/ La ségrégation résidentielle

La ségrégation résidentielle existe au Kenya depuis le début de la colonisation. Elle s'exerce à deux niveaux, entre les réserves et les terres aliénées d'une part et, d'autre part, au niveau des zones urbaines. Les zones restreintes (*restricted areas*) qui excluent la présence des Africains existent dans les principales villes du Kenya, à savoir Mombasa, Nairobi, Nakuru et Eldoret³⁷. En revanche, il n'existe pas de séparation entre les zones occupées par les Européens et celles occupées par les Indiens. Comme dans les autres colonies, cette organisation de l'espace a longtemps été « justifiée » par des questions d'hygiène³⁸. A Nairobi, les quartiers occupés par les différentes populations se distinguent en fonction de leur densité. Les quartiers Eastleigh, aux fortes densités, sont principalement occupés par des Africains, tandis que ceux de Woodley estate sont réservés aux Indiens. Enfin, le quartier aéré de Muthaiga est un fief européen. Le gouvernement du Kenya explique également qu'il est difficile pour des Africains de vivre dans des zones de faible densité où il y a moins de services.

La question du maintien de ces zones restreintes (*restricted areas*) a été discutée en 1951 au Conseil législatif. Dans les quartiers Africains, certains services sont fournis à plus bas prix

³⁵ PRO, Londres. CO/822/284. Circulaire du CO, le 1^{er} octobre 1952.

³⁶ Entretien avec Kyale Mwendwa, le 18 janvier 2001, Nairobi (bureau).

³⁷ La réglementation s'appliquant à ces zones est fixée par la *Townships Ordinance* de 1926, révisée en 1930.

et le commerce local est protégé de la concurrence avec les autres groupes. L'abolition de ces zones restreintes entraînerait la fin de ces avantages. Ces zones sont souvent des quartiers sous-intégrés. C'est ce que constate Mugo Gatheru en 1947 :

« Les rues des quartiers africains étaient mal éclairées. Les bibliothèques et les lieux de réunion étaient sous-équipés. Les toilettes publiques étaient très très sales. Parfois elles n'avaient pas d'eau courante. A la place il y avait des pots qui ressemblaient à des poubelles et dans lesquels les gens se soulageaient. Un WC public pouvait être utilisé par plus d'un millier de personnes. (...) Il n'y avait pas d'électricité, d'eau ou de gaz pour faire la cuisine dans les maisons africaines. Les Africains utilisaient des lampes à paraffine ou à kérosène et des braseros pour faire la cuisine, l'eau était puisée dans des boîtes ou de vieux bidons d'huile »³⁹.

Pour les Africains qui ont été formés à l'étranger et qui ont connu le mode de vie occidental, cette ségrégation est une véritable humiliation.

c/ L'amer retour des étudiants

Les Africains scolarisés qui commencent à rentrer dans la colonie au début des années 1950 souffrent de la ségrégation dont ils sont les victimes notamment en matière de logement⁴⁰. C'est souvent le premier contact avec la colonie qui est le plus violent, car il n'existe pas vraiment de lieux pour accueillir les étudiants à Nairobi. Compte tenu des lois discriminatoires qui sont en vigueur, les responsables essaient de loger les anciens étudiants dans des maisons de particuliers, à la YMCA de Nairobi ou encore en dehors de la ville, dans les *Jeanes Schools* ou bien à la *Thika Road house* (il s'agit d'une résidence multiraciale, gérée par la *East Africa High Commission*), très éloignée du centre de la capitale⁴¹.

Certains, comme Peter Ockondo, dénoncent la ségrégation résidentielle qui frappe les Africains de Kisumu, alors qu'il n'existe pas officiellement de zones restreintes (*restricted areas*) dans cette ville. Une zone un peu éloignée du centre a cependant été baptisée « *The Native Location* ». Les Africains peuvent en théorie bâtir leurs maisons où ils le souhaitent⁴². Mais si les Africains ont la possibilité technique de s'implanter où ils le souhaitent, ils n'en ont pas toujours les capacités financières. Les Africains qui ont obtenu des postes de

³⁸ PRO, Londres. CO/822/937. Note du gouverneur du Kenya, le 21 novembre 1955.

³⁹ Gatheru M., *Child of two worlds*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1964, pp. 73-74. Texte original : " *In the Africans locations there were poor light on the streets. Library facilities and social halls were ill-equipped. Public lavatories were very, very dirty. Some of them didn't have running water. Instead they had hard tins like dustbins in which people "eased" themselves. One public lavatory was used by over a thousand people* ". (...) *In the African houses there were no lights, water supplies or gas for cooking. The African used paraffin or kerosene lamps, charcoal fires for cooking and water drawn in tins or emptied oil drums* ".

⁴⁰ Frost R., *Race against time : human relations and politics in Kenya before independence*, London, Rex Collings, 1978, p. 182.

⁴¹ ANK, Nairobi. ED/1/2327. Réponse de Crawford à Gorell Barnes, le 24 février 1955, p. 4.

⁴² ANK, Nairobi. MAA/8/42. Réponse du DC du Central Nyanza, le 11 mai 1951.

responsabilité dans les districts parviennent à se loger dans des maisons anciennement occupées par des Européens.

Ils sont quelques Africains à pouvoir cependant bénéficier de l'*African Exemption Ordinance*, qui permet de lever un certain nombre d'interdictions en matière de logement⁴³. A. Ohanga et deux secrétaires parlementaires vivent à Nairobi dans des quartiers exclusivement européens. Charles Njonjo est également autorisé à vivre dans un quartier non africain de Nairobi. Il vit en fait à deux pas de la résidence du gouverneur⁴⁴. Mais il doit tout de même subir les vexations des autorités européennes qui ne comprennent pas ce que fait un Africain dans ce quartier. Un soir, en rentrant de Kijabe, la police l'arrête conformément aux règles concernant la circulation des Africains la nuit. Ils ne croient pas que la voiture lui appartient. Ils finissent par appeler son « patron » le gouverneur qui oblige les policiers à l'escorter jusque chez lui. Cette anecdote souligne les difficultés qu'ont les Africains éduqués à trouver leur place dans la société coloniale.

3/ Les enjeux de la ségrégation au Kenya

Enfin, la ségrégation raciale, qui touche de nombreux domaines de la vie sociale de la colonie, bloque également l'émergence de l'élite africaine. Elle rappelle aux anciens étudiants africains qu'ils sont au mieux tolérés dans cette société coloniale essentiellement blanche.

a/ La ségrégation sociale

La plupart des lieux publics comme les hôtels et les restaurants sont interdits aux Africains⁴⁵. Les cinémas de Nairobi qui sont tenus par des Européens sont ouverts aux seuls Africains recommandés par le conseil municipal de Nairobi comme étant capables de se tenir correctement. Un Africain intéressé par les lettres ne peut pas entrer dans l'*Art and Crafts Society* mais il est accepté au *Donovan Maule Theater*.

L'administration coloniale « justifie » les pratiques discriminatoires dans la colonie au nom de la défense des intérêts des différentes populations. Le gouverneur explique notamment que la seule restriction qui existe en matière de transport concerne la 3^{ème} classe dans les trains de la colonie qui n'est pas ouverte aux Européens. En revanche, les Africains et les Indiens peuvent voyager aussi en première et en seconde : ils ne le font pas pour des raisons économiques. Mais dans chacune de ces classes, l'administration des chemins de fer

⁴³ ANK, Nairobi. CNC/8/42. Lettre du CNC à R. Frost, le 7 juin 1951.

⁴⁴ Entretien avec Charles Njonjo, le 4 février 1999, à Nairobi (domicile).

⁴⁵ PRO, Londres. CO/859/129/1. Le gouverneur répond à Creeches Jones sur le problème de la ségrégation, le 28 février 1949.

veille à ce que les voyageurs des différentes populations voyagent dans des compartiments séparés, pour le « confort de chacun ». Pour le gouvernement, il ne s'agit pas de mesures ségrégatives puisqu'elles concernent toutes les populations de la colonie⁴⁶...

b/ Les difficultés d'intégration des couples mixtes

Le retour des premiers couples mixtes au Kenya souligne l'ampleur de la ségrégation dont sont victimes les Africains. Argwings-Khodek rentre dans la colonie avec une jeune femme irlandaise. C'est une infirmière qu'il a rencontrée lors de son séjour à l'hôpital où il était soigné pour une tuberculose. Elle le rejoint avec leur enfant au Kenya en mars 1952. Le retour de ce premier couple mixte inquiète les responsables de la colonie. Rien n'est prévu dans la société pour ce genre de couple. Les autorités coloniales sont contraintes d'assouplir les règles de la ségrégation résidentielle pour accueillir ce ménage atypique. L'éducation de leur enfant ne manque pas de poser problème car il n'existe pas alors au Kenya d'écoles pratiquant la mixité raciale⁴⁷. Dans le cas d'Argwings-Khodek, les autorités coloniales s'inquiètent tout particulièrement des difficultés que sa jeune femme est susceptible de rencontrer dans la colonie⁴⁸.

Outre les problèmes matériels, l'intégration des couples mixtes est souvent difficile dans la société kenyane. Certains Africains ne comprennent pas le choix d'épouser des femmes blanches. Les maris africains subissent alors des pressions culturelles importantes et les femmes, européennes prises dans des situations contradictoires, peuvent préférer rentrer en Europe⁴⁹.

c/ Des élites africaines refoulées

L'intégration des élites africaines dans les sociétés coloniales fait partie intégrante de la politique de formation métropolitaine. Le secrétaire d'État considère que leur retour doit être considéré comme le prolongement et même l'aboutissement de tout le processus de formation et d'éducation de ces étudiants à l'étranger. Les gouvernements coloniaux concernés sont

⁴⁶ *Ibid.*

⁴⁷ La première école multiraciale ouvre ses portes au début des années 1950. Elle a été fondée par John Karmali, qui est marié à une femme britannique. En 1955, elle accueille 8 Européens, 18 Indiens et 9 Africains. Frost R., *op. cit.*, p. 190.

⁴⁸ Lors de son voyage en bateau vers le Kenya, elle s'est liée avec un couple de missionnaires de la CMS. Elle aurait déclaré regretter de s'être aventurée dans ce voyage, ce qui est interprété comme le regret d'avoir épousé Arwings Khodek. Le gouvernement dépêche spécialement une personne pour prendre en charge cette jeune femme au cas où elle déciderait de se séparer d'Argwings-Khodek dès son arrivée à Mombasa. Les autorités coloniales sont plus préoccupées par le sort de cette jeune femme européenne.

⁴⁹ Entretien avec Kyale Mwenda, le 18 janvier 2001, Nairobi (bureau).

donc invités à prendre des mesures adéquates, en offrant à ces étudiants des emplois, des salaires et des conditions de vie qui répondent à leurs attentes⁵⁰.

La situation du Kenya contrarie cette politique. Le directeur des étudiants coloniaux est choqué par l'ampleur de la discrimination raciale qui existe au Kenya. La discrimination pratiquée dans les hôtels l'empêche de recevoir ses amis africains. Les places dans les bus, mais aussi l'accès aux toilettes et WC publics sont réservés à chaque population de manière distincte. Certains magasins ne servent que les Européens ; les bibliothèques leurs sont interdites. Le gouvernement de la colonie n'est même pas en mesure de trouver des logements convenables aux Africains qui passent simplement par Nairobi ou Mombasa⁵¹.

Tout, jusqu'au langage, empêche les Africains de s'affirmer. Les étudiants africains n'ont clairement pas leur place au Kenya. De retour dans la colonie, les Africains souffrent de leur manque de reconnaissance sociale au sein de la société coloniale. Malgré leurs diplômes, la discrimination raciale qui touche tous les secteurs de la colonie leur rappelle qu'ils sont avant tout des Africains, dans l'obligation de se soumettre à ces règles. Ce manque de reconnaissance ravive alors la frustration qu'ils avaient pu ressentir en Grande-Bretagne, pendant leurs études, où ils avaient eu de la peine à être reconnus comme des étudiants et non pas comme des immigrants. L'impossibilité de réaliser leurs ambitions à l'intérieur de la société coloniale est par conséquent une très grande source de frustration et d'humiliation :

« C'était la discrimination sociale, comme l'exclusion des hôtels et des restaurants, qui blessait le plus les Africains et les Indiens les plus importants de leur communauté, car cela offensait leur dignité et provoquait des blessures affectives sans doute plus graves que toutes les difficultés matérielles »⁵².

III/ L'explosion du système colonial (1952-1954)

L'explosion de violence dans les Highlands, qui conduit les autorités coloniales à décréter l'état d'urgence en octobre 1952, apparaît comme le dénouement tragique mais logique d'une situation sociale, économique et politique entièrement bloquée⁵³. Depuis 1945, les réformes énoncées par le pouvoir métropolitain n'ont pas amélioré le quotidien de la

⁵⁰ PRO, Londres. CO/537/4276. Le 10 juin 1948, le secrétaire d'État aux colonies, A. Creeches, avait adressé une circulaire aux gouvernements coloniaux intitulée : *the Welfare of colonial students overseas*.

⁵¹ PRO, Londres, CO1028/43. Keith, J. L., *Notes on my visit to East Africa and Mauritius*, janvier-février 1951.

⁵² Frost R., *op. cit.*, p. 104. Texte original : " *It was social discrimination, like exclusion from hotels and restaurants, which hurt the leading Africans and Asians most of all, because it offended their human dignity and caused emotional wounds which possibly meant more than any material consideration*".

⁵³ L'événement en lui-même a été étudié et analysé abondamment. Aussi ne retiendrons-nous ici que son impact et ses conséquences sur l'émergence d'une élite africaine dans la deuxième partie des années 1950. On pourra plus particulièrement se référer à l'ouvrage de Berman B. et Lonsdale J., *Unhappy Valley*, Londres, James Currey, 1992, notamment au tome 2 pour une analyse synthétique et historique de la révolte des Mau-Mau.

majorité des Africains de la colonie. Au contraire, ce quotidien s'est même, dans une certaine mesure, aggravé.

A/ Les crispations de la société coloniale

Au début des années 1950, la société coloniale semble complètement bloquée. L'obstination du gouvernement colonial à défendre les privilèges des Européens de la colonie contre l'intégration progressive des élites africaines présente des risques politiques dont ont conscience les responsables du *Colonial Office*. Ils redoutent toujours la diffusion des idées communistes qui se nourrissent précisément de cette frustration. Mais le gouvernement colonial refuse de reconnaître ces difficultés, il choisit de maintenir son cap. R. Frost, le directeur du *British Council*, analyse en ces termes la situation :

« La peur était un facteur omniprésent : la peur ressentie par les Africains que leur marge de progression soit toujours entravée par le pouvoir européen, la peur des Européens de perdre, non seulement leur position privilégiée, mais toutes leurs possessions, si la supériorité numérique des Africains se traduisait par leur influence politique, la peur ressentie par les Indiens de toujours souffrir de discrimination »⁵⁴.

1/ Les dangers de la récupération du mécontentement des Africains

Les responsables du *Colonial Office* craignent que la situation dans la colonie ne favorise la diffusion des idées communistes. L'abolition de toute forme de discrimination est, en effet, une thématique importante du parti communiste. Elle est susceptible de rencontrer un écho favorable auprès des anciens étudiants qui sont les premières victimes de ces discriminations. Le *Colonial Office* identifie une douzaine d'Africains ayant des sympathies communistes, dont quatre viennent du Kenya⁵⁵. Il demande aux gouvernements d'Afrique de l'Est de préparer des rapports mensuels sur l'évolution de la situation politique dans les colonies⁵⁶. Ces idées sont présentes sur ce continent à travers les organisations politiques naissantes et leurs responsables qui peuvent entretenir des contacts avec les responsables communistes en Europe rencontrés lors de leurs séjours à l'étranger⁵⁷. La principale menace communiste réside dans l'exploitation des difficultés économiques et sociales rencontrées par

⁵⁴ Frost R., *op. cit.*, p. 199. Texte original : "Fear was an ever-present factor : the fear felt by the Africans that the scales of progress would always be weighted against them by European power, the fear of the Europeans that they would lose, not just their privileged position, but everything they had, if African numerical superiority was reflected in political influence, the fear felt by Asians that they would always suffer discrimination".

⁵⁵ En ce qui concerne la Gold Coast, K. Lency consacre un chapitre de sa thèse à la diffusion des idées communistes dans la colonie, notamment à travers les étudiants et les institutions éducatives de ce territoire.

⁵⁶ PRO, Londres. CO/537/2686. Circulaire du CO, le 15 mars 1948.

⁵⁷ PRO, Londres. CO/537/4307. Joint intelligence committee, *Communism influences in the African continent*, CO, 1948.

certaines populations⁵⁸. Cette idéologie est donc susceptible de se répandre dans les zones urbaines qui connaissent des transformations rapides et où le ressentiment des populations est de plus en plus perceptible⁵⁹.

2/ Les limites de l'action des responsables coloniaux

La dimension sociale et économique de cette menace communiste est clairement identifiée par les différents acteurs européens de la colonie. Ces mesures superficielles ne remettent pas en question les structures de la société coloniale.

Au Kenya, les deux principaux griefs de la population africaine concernent la terre et la ségrégation raciale⁶⁰. Or aucune de ces questions n'est abordée dans les différentes propositions qui sont alors émises pour améliorer la situation dans la colonie. Le gouverneur de la colonie justifie notamment les inégalités de salaire et de condition de vie entre les Africains et les Européens, comme un passage inévitable dans le processus de changement qui est à l'œuvre. Même si cette situation génère frustration et mécontentement, le gouverneur estime qu'elles font partie du processus de modernisation et de développement de la colonie et qu'il ne peut être remis en cause⁶¹. Pour atténuer la frustration des Africains éduqués, il préconise l'amélioration des relations sociales à l'intérieur de la colonie.

C'est le rôle qui est assigné par exemple à l'*United Kenya Club*, qui s'est formé à Nairobi au lendemain de la guerre⁶². Il s'agit d'une organisation informelle dont le but est de favoriser les relations interraciales dans la colonie⁶³. Ses locaux permettent, en effet, aux différentes populations de la colonie de se retrouver et de discuter librement. En 1947, le club compte 170 membres et ses déjeuners hebdomadaires réunissent 35 à 40 personnes. Ce sont toutefois les soirées du club qui rencontrent le plus grand succès⁶⁴. Mais la fréquentation de ce club par les Africains reste limitée, elle concerne principalement des agents du gouvernement qui sont déjà intégrés dans les services de la colonie.

Le discours volontairement naïf du gouverneur sur la société coloniale occulte la réalité et la profondeur des problèmes du Kenya. Elle souligne sa volonté de maintenir le *statu quo*. Les solutions qu'il propose ne répondent pas aux attentes des Africains qui veulent des engagements concrets.

⁵⁸ PRO, Londres. CO/537/3646. Rapport des services d'information du Kenya, juillet et août 1948.

⁵⁹ PRO, Londres. CO/879/157. W. H. Ingrams, *Communists prospects in East and Central Africa*, 1953.

⁶⁰ ANK, Nairobi. CNC/8/71. Rapport du sous-comité chargé d'enquêter sur le communisme au Kenya, le 10 janvier 1949.

⁶¹ PRO, Londres. CO/537/4317, Philip Mitchell, *Communism in Kenya*, 1949. p. 7.

⁶² A l'origine, Philip Mitchell, et Charles Mortimer (le commissaire pour le gouvernement local) auraient souhaité créer un *Institute of Race relations* à Nairobi sur le modèle de ce qui existe en Afrique du Sud. Son rôle est de favoriser la connaissance mutuelle entre les groupes en diffusant des informations. Mais faute de soutien de la part du CO, cette initiative n'aboutit pas.

⁶³ Frost R., *op. cit.*, p. 94.

3/ Un dialogue politique impossible

a/ La rupture du dialogue

En novembre 1951, la KAU envoie deux de ses représentants en Grande-Bretagne pour plaider la cause des Africains de la colonie du Kenya. Mbiyu Koinange rédige les principales revendications qui sont publiées sous la forme d'un document intitulé *Land Hunger in Kenya*, publié par l'*Union for Democratic control* de Fenner Brockway :

« Nous demandons la mise en œuvre effective de la politique officielle de la Grande-Bretagne, à savoir le développement rapide des structures politiques économiques et culturelles du Kenya »⁶⁵.

Les membres de la KAU souhaitent réouvrir le débat sur la terre en obtenant que le secrétariat d'État envoie une nouvelle commission d'enquête. Ils dénoncent aussi vivement la fausse politique de modernisation de la colonie dans le cadre du *Colonial Development and Welfare Scheme*, dont le seul but est de stimuler la production pour l'exportation plutôt que de servir le développement des communautés africaines. Enfin, les réformes politiques annoncées restent très en deçà des espérances et des attentes de la population africaine. À partir du mois de mai 1952, les Africains auront six représentants nommés par le gouvernement au Conseil législatif, quand les 30 000 Européens de la colonie ont 39 représentants (dont 14 élus et 25 membres non officiels) nommés. La KAU réclame une représentation politique au moins équivalente⁶⁶. Sa requête n'est toutefois pas entendue.

A la même époque, au Kenya, l'exaspération des populations africaines augmente. Cela se manifeste par des actes isolés de violences contre des fermiers européens ou contre des Africains proches du pouvoir colonial, localisés dans les *Kikuyu Lands Units* (les réserves). Ces actes suffisent à déclencher une véritable psychose dans les milieux européens, qui se sentent de plus en plus menacés et isolés.

⁶⁴ PRO, Londres. CO/533/558/7. *Municipal African affairs Annual Reports*, 1947.

⁶⁵ Koinange M., *Land hunger in Kenya*, London, UDC publication, janvier 1952, p. 10. Texte original : "What we urge is the real implementation of Britain's declared policy - the policy of promoting rapidly, the political and economic and cultural developments of Kenya".

⁶⁶ *Ibid.*, p. 11.

Les membres africains du Conseil législatif, notamment M. Gikonyo, J. M. Ole Tamenno, W. Awori et W. Odede, ont conscience des risques d'exploitation politique de cette agitation :

« Nous admettons qu'il existe dans la colonie un certain volume de crimes et d'animosité, dans quelques régions de la province centrale et autour de la ville de Nairobi. Mais cette situation prend ses racines dans la faim de terre, les faibles salaires, les pénuries de logements, et le constant mépris du gouvernement face aux demandes des Africains de voir leur participation dans les conseils et comités augmentée et les opportunités d'éducation élargies »⁶⁷.

Pour sortir de cette impasse, les représentants africains du Conseil législatif demandent au secrétaire d'État de lancer un programme de réformes en dépêchant notamment une commission d'enquête sur la situation dans la colonie⁶⁸. Mais un groupe de colons européens profite du départ de Sir Philip Mitchell et de l'arrivée d'un nouveau gouverneur, Sir Evelyn Baring, pour renforcer sa pression sur le gouvernement dans le but de préserver leurs intérêts, notamment dans les Highlands, face aux velléités de réforme des Africains qui pourraient trouver un écho favorable en Grande-Bretagne. L'état d'urgence est décrété le 20 octobre 1952 après l'assassinat du chef Waruhiu. C'est le début de la guerre des Mau-Mau.

b/ La déclaration de l'état d'urgence et ses conséquences

La répression s'abat sur tous les Kikuyu soupçonnés d'entretenir des liens avec les combattants de la forêt. Cinq mille Africains sont immédiatement arrêtés dont tous les chefs politiques kikuyu (Bildad Kaggia, Fred Kubai, mais aussi Jomo Kenyatta et Paul Ngei responsables de la KAU). Walter Odede, un Luo, qui remplace Jomo Kenyatta à la tête de la KAU, est à son tour arrêté en mars 1953 ; W. Awori prend alors la direction de l'organisation. Mais celle-ci est interdite le 8 juin 1953, comme toutes les autres associations politiques africaines⁶⁹. Les seuls interlocuteurs politiques africains autorisés de la colonie sont les assemblées locales et le Conseil législatif. Mais leur légitimité est contestée, car la plupart de leurs membres nommés sont considérés comme des alliés du gouvernement colonial.

Les chefs kikuyu de la région de Kiambu sont également inquiétés. L'ancien chef Koinange, le père de Mbiyu, est arrêté avec quatre de ses fils. Les libertés civiles sont suspendues. La déclaration de l'état d'urgence anticipe plus qu'elle ne répond à une violence

⁶⁷ Schomburg center, New York. St Clair Drake's papers, boîte 72. Dossiers Koinange, Note du 19 septembre 1952, *Alleged unrest in Kenya*. Texte original : " We do admit that there is a certain amount of crime and bitterness in some locations in Central Province and around the city of Nairobi. But the root cause of these are land hunger, low wages, unemployment, shortage of housing and repeated disregard by Government of African repeated requests for increased memberships in councils, boards and expansion of education".

⁶⁸ Ibid.

⁶⁹ Ogot B.A, *Decolonization and independence in Kenya, 1945-1963*, James Currey, Londres, 1995, p. 52.

réelle. Elle galvanise la détermination des éléments africains les plus radicaux dans leur lutte contre le pouvoir colonial. Dans les forêts des Highlands, les maquis s'organisent, les *Forest Fighters* sont militairement prêts, au cours de l'été 1953, à tenir tête aux forces britanniques. C'est au cours de cette période que se situe l'acmé de la violence dans l'un et l'autre des deux camps⁷⁰. La guerre des Mau-Mau s'achève officiellement en octobre 1956, avec l'arrestation et l'exécution de Dedan Kimathi, l'un des chefs du mouvement. Mais l'état d'urgence est maintenu jusqu'en 1960.

4/ Une lecture partielle de l'événement

Tout au long de l'état d'urgence, le pouvoir colonial cherche à justifier la violence de sa répression contre les *Forest Fighters* par la lutte des forces de la civilisation contre celles de l'obscurantisme et de la barbarie. Cette propagande s'appuie sur l'exploitation systématique des actes violents perpétrés par ceux que les autorités appellent les Mau-Mau.

a/ La thèse officielle

En présentant la guerre des Mau-Mau comme une guerre civile entre « bons et mauvais Africains », entre modernistes et traditionalistes, autrement dit entre ceux qui adhèrent au modèle colonial et ceux qui le rejettent, le gouvernement colonial ravive le débat des années 1930 sur la « détribalisation » des sociétés africaines et ses conséquences. Les responsables coloniaux de l'époque avaient en effet formulé des réserves sur le devenir des sociétés africaines trop rapidement mises en contact avec le monde « moderne ». C'est notamment ces craintes qui avaient justifié la mise en place du système éducatif adapté aux besoins spécifiques de ces populations. Mais après la Seconde Guerre mondiale, le processus de modernisation de la colonie s'accélère. Or l'explosion des Mau-Mau apparaît pour les tenants de cette théorie comme l'expression même de l'échec de cette modernisation et des résultats désastreux qu'elle a pu avoir sur certaines populations africaines qui n'ont pas réussi à s'adapter au changement.

Cette lecture réductrice de la révolte des Mau-Mau évacue complètement les causes politiques, économiques et sociales de la révolte. Elle vise notamment à accréditer l'idée que les Africains ne sont pas encore prêts pour l'indépendance et la « civilisation ». C'est d'ailleurs dans cette logique que les organisations culturelles africaines sont attaquées et démantelées par le pouvoir colonial. Les écoles indépendantes kikuyu sont particulièrement

⁷⁰ Buijtenhuijs R., "L'insurrection Mau-Mau", in Prunier G., Grignon F. (éds), *Le Kenya contemporain*, Paris, Karthala, 1998, pp. 95-111.

visées. Enfin, cette vision manichéenne de la société africaine ne tient pas compte des Africains éduqués qui ne se reconnaissent dans aucun des deux camps.

b/ La fermeture des écoles indépendantes kikuyu

C'est au nom du rétablissement de l'ordre que les écoles indépendantes kikuyu sont fermées le 14 novembre 1952⁷¹. Le sort qui est réservé aux écoles indépendantes kikuyu témoigne du refus des autorités coloniales de reconnaître les causes profondes du mouvement de révolte qui secoue alors les Highlands.

En fermant les écoles indépendantes, le pouvoir colonial s'attaque à un symbole de la lutte et de la résistance au modèle colonial. Une part importante de la population a, en effet, transféré ses espoirs d'éducation et de promotion sociale sur ce système parallèle d'éducation. Cet acte contribue à exaspérer encore davantage les populations kikuyu qui se sentent une fois de plus flouées par le pouvoir colonial. Le mouvement des écoles indépendantes et l'ouverture en 1939 du collège de Githunguri répondait au profond désir d'éducation d'une population frustrée dans ses ambitions. L'établissement rasé par le gouvernement devient alors un nouveau symbole du nationalisme kikuyu⁷².

Ces établissements et plus particulièrement encore le collège de Githunguri sont présentés comme le centre névralgique du nationalisme kenyan, en raison notamment du rôle joué par Kenyatta et Koinange dans la direction du collège. Déjà, en 1951, le rapport d'une inspection surprise soulignait les liens probables entre le collège et les milieux nationalistes. Les autorités coloniales craignent que ces établissements ne diffusent des sentiments hostiles au gouvernement colonial⁷³.

La fermeture des écoles indépendantes suscite la colère de la population car elle pénalise l'éducation des Africains. Dans certains districts, comme ceux de Kiambu ou de Fort Hall, 30 % des enfants fréquentent des écoles indépendantes en 1951. Ce sont au total 13 000 élèves qui sont concernés par ces fermetures⁷⁴. La pétition adressée au gouvernement en février 1953 et l'appel devant la Cour suprême pour réclamer la réouverture de ces écoles n'aboutissent pas. Les écoles ne sont autorisées à rouvrir que sous le contrôle du gouvernement ou des missions⁷⁵.

⁷¹ Voir le document n° 21, p.

⁷² Muraya P. N., *The Kenya African teacher college in Githunguri (1939-52)*, mémoire de maîtrise non publié, p. 108, université de Nairobi, 1972.

⁷³ ANK, Nairobi. CNC/7/257. *Report on Independent African schools*, 1951, p. 16.

⁷⁴ ANK, Nairobi. MAC/KEN/34/5, *Enrolment in the closed african own run schools*.

⁷⁵ ANK, Nairobi. MAC/KEN/34/5. Article de presse extrait du *Manchester Guardian*, le 17 février 1953.

B/ Les Mau-Mau vus de l'extérieur

La violence du mouvement Mau-Mau et de sa répression ont un retentissement important à l'extérieur de la colonie. Les Kenyans qui se trouvent alors à l'étranger, et notamment les étudiants, s'efforcent alors de diffuser une information objective sur la situation de la colonie. Il s'agit d'éviter que les opinions publiques britanniques et américaines ne tombent dans le piège de la propagande coloniale.

1/ Les étudiants africains dans la tourmente

Les Africains qui participent directement au conflit des Mau-Mau sont pour la plupart pas ou peu scolarisés (ils seraient au plus cinq à avoir dépassé le cycle primaire). Aucun intellectuel africain n'est allé grossir les rangs des *Freedom Fighters* en prenant le maquis. Les étudiants ne sont toutefois pas pour autant restés étrangers au conflit.

Les violences commises par les Mau-Mau et le gouvernement colonial affectent directement les étudiants. Les enfants des chefs Njiiri, Koinange et de Waiyaki se trouvent à l'étranger au moment de leur arrestation. Lewis Kimani Waiyaki étudie aux États-Unis au moment de l'arrestation de son père en 1955 (bientôt relâché faute de preuves). Il a d'abord cru que celui-ci avait été assassiné. Très éprouvé par la nouvelle, son frère, Munyua Waiyaki, qui étudie alors la médecine à St Andrews en Écosse, décide de le faire venir en Grande-Bretagne où se trouvent déjà sa sœur et un autre de ses frères. Ensemble, ils sont mieux armés pour affronter cette épreuve. Les conséquences matérielles se font immédiatement sentir car leur père, emprisonné, ne peut plus contribuer au financement de leurs études⁷⁶.

Le récit des atrocités perpétrées au Kenya par l'un et l'autre des deux camps affecte profondément certains étudiants. Zakayo Mwangi qui étudie à Cambridge sombre, en mars 1953, dans une dépression nerveuse grave, qui nécessite son hospitalisation puis son rapatriement au Kenya. Lors de ses crises de démence, il se prend pour le nouveau messie appelé à secourir l'Afrique⁷⁷.

D'autres manifestent leur angoisse face à la situation en refusant de rentrer. Ils ont peur de devenir la cible des Mau-Mau, ou bien d'être inquiétés voire emprisonnés en raison de leur appartenance ethnique⁷⁸. C'est effectivement ce qui est arrivé à Henry Mulli, un ancien étudiant de Fort Hare. Originaire de Machakos, il connaît personnellement Paul Ngei qui a été arrêté et emprisonné en même temps que Jomo Kenyatta en octobre 1952. Henry Mulli lui

⁷⁶ Entretien avec Munyua Waiyaki, le 19 janvier 2001, Nairobi (domicile).

⁷⁷ ANK, Nairobi. ED/3/2966.

⁷⁸ ANK, Nairobi. ED/1/2297. Rapport de l'officier de liaison, octobre 1953.

écrit depuis Dar es-Salam où il travaille, mais sa lettre est interceptée par les autorités coloniales. Il est alors soupçonné d'avoir des rapports avec les Mau-Mau. En 1953, il est rapatrié au Kenya et séjourne dans divers camps jusqu'en 1958 (Athi River et Maniani) avec des centaines d'autres Kamba. Lors du procès de Kenyatta, sa lettre a servi de pièce à conviction. Pendant tout le temps de son internement, sa femme sud-africaine est restée à Machakos, où elle travaille à l'hôpital et loge chez ses parents. Son jeune frère Matthew, qui étudiait alors à Makerere, aurait pu également rester à l'étranger, mais il a dû renoncer à cette opportunité pour s'occuper de sa famille. Il attend donc la libération d'Henry pour repartir en 1958⁷⁹. A l'inverse, certains sont menacés ou assassinés par des Mau-Mau en raison de leurs liens avec le pouvoir colonial.

Quelle que soit la manière dont ces étudiants se trouvent concernés par le conflit qui ravage le Kenya, ils condamnent le recours à la violence tout en dénonçant la politique du gouvernement colonial. De manière fort différente, mais tout aussi sensible que les paysans qui vivent dans les réserves surpeuplées de la colonie, ils sont aussi les victimes des blocages de la société coloniale. Pour certains d'entre eux, leurs séjours à l'étranger fortifient leur conscience politique. Ils se font parfois les ambassadeurs des souffrances de leur peuple et s'efforcent de sensibiliser l'opinion publique internationale à la situation dramatique des Africains dans la colonie, tout en préparant l'après Mau-Mau ainsi que la reconstruction politique et sociale de la colonie.

2/ La poursuite du dialogue politique en Grande-Bretagne

Au moment de la déclaration de l'état d'urgence, Mbiyu Koinange se trouve en Angleterre, il reste exilé tout le long des troubles. Mais il fait en sorte que le débat continue en Grande-Bretagne en diffusant notamment des informations provenant de sources africaines, et en s'efforçant de faire pression sur les députés britanniques pour que les problèmes du Kenya continuent d'être débattus à la chambre.

En novembre 1952, les membres de la KAU adressent au secrétaire d'État Lyttelton un nouveau mémorandum qui réclame l'abolition de la ségrégation et la mise en œuvre de réformes constitutionnelles qui accorderaient une plus grande place aux Africains⁸⁰. Pendant toute la durée de son séjour en Grande-Bretagne, Mbiyu Koinange considère qu'il est toujours investi du mandat que lui a confié son peuple en 1951. C'est à ce titre qu'il lance, en juillet

⁷⁹ Entretien avec Henry Mulli, le 21 janvier 1999, Nairobi (domicile).

⁸⁰ Frost R., *op. cit.*, p. 213.

1954, un appel au premier ministre britannique, Winston Churchill, pour mettre un terme à l'état d'urgence. Il demande la relaxe des chefs africains emprisonnés et la mise en œuvre d'un programme de réformes constitutionnelles et économiques (notamment sur les problèmes de la terre). Compte tenu de l'ampleur de la répression, les Africains doutent de plus en plus de la sincérité du gouvernement britannique⁸¹.

Outre ces actions politiques, Mbiyu Koinange et les étudiants kenyans qui gravitent autour de lui à Londres s'efforcent de diffuser une information objective sur la situation dans la colonie. En 1953, Mbiyu Koinange organise, avec d'autres Kenyans présents en Grande-Bretagne, le *Kenya Committee*. Ils constatent que le *Colonial Office* n'a pas publié de rapport sur le Kenya depuis 1951, malgré la déclaration de l'état d'urgence en octobre 1952. L'opinion publique britannique ne reçoit que des informations partielles et partiales fournies par le pouvoir colonial sur la tragédie du Kenya. L'objectif du *Kenya Committee* est de récolter et de diffuser une information récente et objective sur la situation dans la colonie. En juillet 1953, Mbiyu Koinange organise, avec Semakula Mulumba, une conférence à Londres dans ce même but. Enfin le *Kenya Committee* publie le *Kenya report*, en 1953. Ce document de dix-neuf pages présente les causes sociales et politiques de la guerre des Mau-Mau. Ces rédacteurs adressent également une lettre ouverte à la population britannique au nom du peuple kikuyu. Il y est décrit, de manière détaillée, les exactions commises par les forces de l'ordre dans le cadre de la répression (assassinats, viols, torture, etc.)⁸². L'objectif de ce groupe est donc d'éveiller la conscience des Britanniques sur ce qui se passe vraiment au Kenya, afin qu'au-delà de la violence aveugle et de la répression, la cause de ces troubles soit entendue et comprise⁸³.

3/ Les étudiants kenyans aux États-Unis et les Mau-Mau

Ces étudiants exilés loin de leur pays ressentent le vif besoin d'agir. Les Américains de la baie de San Francisco sont très ignorants de la situation au Kenya et les Britanniques s'efforcent d'exagérer ce qu'ils appellent des actes de cruauté. Les étudiants africains du Kenya qui sont à cette époque aux États-Unis s'efforcent de défendre la cause des Africains contre la propagande pro-coloniale menée par l'attaché colonial britannique aux États-Unis, M. Campbell.

⁸¹ Schomburg center, New York, Sir Clair Drake's papers, boîte 72. Dossiers Koinange. Note de Koinange adressée au premier ministre britannique, Winston Churchill, le 20 juillet 1954.

⁸² Schomburg center, New York. *The Kenya Report, the Kenya committee*, Londres, 1953

⁸³ *Ibid.*

Pendant leurs études aux États-Unis, J. Kiano et J. Mungai sont invités à participer à diverses conférences pour exposer la situation au Kenya. Celles-ci sont organisées par des universités, des collèges et des églises noires. Tout au long de leurs interventions, ils dénoncent la présence et l'hégémonie blanche au Kenya, qui ont fait de ce territoire un « *white men's country* ». Ils se font remarquer par les représentants britanniques locaux bien sûr, mais aussi par diverses organisations américaines. J. Kiano participe à une émission de télévision, et il fait deux ou trois interventions à l'*International House* de Berkeley avec le responsable britannique. Le représentant du *British Information Service* à San Francisco ne ménage pas ses efforts pour essayer de modérer les points de vue de ces deux jeunes Kikuyu. Il a notamment participé à sept débats avec les deux hommes, montré deux films, sept diaporamas et distribué tous les documents et photographies qu'il pouvait trouver...

Mais comme le soulignent J. Kiano et J. Mungai cinquante ans plus tard, la bataille était perdue d'avance pour les représentants britanniques aux États-Unis. A partir de 1954, l'opinion américaine est déjà gagnée à la cause des Africains du Kenya. Lorsqu'ils sont invités dans les différentes universités pour parler de la situation de leur pays, ils sont toujours reçus avec une très grande bienveillance⁸⁴.

L'attaché colonial assiste à ces différentes manifestations et prend part aux débats pour essayer de faire valoir la position britannique. En juillet 1954, la *School of Advanced International Studies* de *John Hopkins University* invite Sir Philip Mitchell, l'ancien gouverneur de la colonie, à son séminaire d'été sur l'Afrique. 300 à 400 personnes y participent. Campbell est invité, en mars 1955, avec Horace Bond, le directeur de Lincoln, à une conférence sur l'Afrique par la *Foreign Policy Association* de Pittsburgh. Cette conférence réunit 500 à 600 étudiants répartis dans différents groupes de travail. Les discussions permettent aux Britanniques de défendre leur politique coloniale⁸⁵ en projetant, par exemple, des films sur les élections en Gold Coast. Mais ce type de matériaux est rare en Afrique de l'Est. Il est pourtant nécessaire pour amadouer une opinion publique américaine de plus en plus hostile au colonialisme.

4/ L'opinion américaine contre les Mau-Mau et le colonialisme

La déclaration de l'état d'urgence et la révolte des Mau-Mau ont un très grand retentissement aux États-Unis où l'opinion publique condamne de plus en plus la violence et le colonialisme.

⁸⁴ Entretien avec James Mungai, le 17 janvier 2001, Nairobi (domicile).

⁸⁵ PRO, Londres. CO/936/310. Rapport mensuel de l'attaché colonial, mars 1955.

a/ La presse américaine, les Mau-Mau et la propagande britannique

La presse américaine fait une large couverture de la situation au Kenya à partir du mois d'octobre 1952. L'attaché colonial à Washington rend compte de cette couverture médiatique dans chacun de ses rapports, afin de saisir l'évolution de l'opinion et d'y réagir. Dans la mesure où les Britanniques insistent largement sur la violence du mouvement dans ses aspects les plus spectaculaires et les plus sanglants, la plupart des éditoriaux adhèrent à cette vision de la situation et soutiennent la politique de répression britannique. Mais dès le début de l'année 1954, alors que le conflit semble s'enliser au Kenya, la presse américaine se montre plus critique, en dénonçant notamment les exactions de la police et des forces britanniques⁸⁶. Parallèlement, les avancées constitutionnelles en Gold Coast et l'échec de la France en Indochine contribuent à enraciner aux États-Unis des sentiments anti-coloniaux. L'attaché colonial doit alors redoubler ses efforts de propagande. Il réclame à cette fin au *Colonial Office* de la documentation et des matériaux pour présenter l'action du gouvernement colonial sous un jour positif. Un film est réalisé sur la visite de six membres du Parlement britannique au Kenya, mais le résultat est assez médiocre. En revanche, le documentaire intitulé *Britain and the colonies* lui paraît plus pertinent. Toutefois ces films sont pauvres en comparaison des productions américaines, et ils sont de surcroît toujours accueillis avec beaucoup de méfiance⁸⁷. La chaîne NBC diffusera tout de même un documentaire sur les relations interraciales dans la colonie à partir d'interviews de modérés comme Michael Blundell⁸⁸ ou Ernest Vasey. On retiendra surtout l'entrée fracassante, dans les foyers américains, du Kenya et des Mau-Mau, par le biais du roman à succès de Robert Ruark, *Something of Value*⁸⁹. L'ouvrage est élu « livre du mois » en mai 1955 et la Metro Goldwyn Mayer en a immédiatement racheté les droits. Insistant sur la sauvagerie et la bestialité attribuées aux Kikuyu, le roman renvoie une image plutôt positive de l'administration britannique au Kenya, ce qui satisfait grandement l'attaché colonial⁹⁰.

Mais, globalement, les critiques de la politique coloniale britannique au Kenya se font plus virulentes à partir de 1954, un certain nombre d'organisations et de publications américaines se développant alors pour la dénoncer.

⁸⁶ PRO, Londres. CO/936/310. Rapport mensuel de l'attaché colonial, février 1954.

⁸⁷ PRO, Londres. CO/936/310. Rapport mensuel de l'attaché colonial, juillet-août 1955.

⁸⁸ Sir Michael Blundell est né en Grande-Bretagne en 1907. Il travaille au Kenya en 1925 sur une ferme européenne avant d'acheter sa propre propriété après la Deuxième Guerre mondiale. Il est élu au Conseil législatif en 1948 et s'impose comme chef de file des représentants européens à partir de 1952. Partisan convaincu du multiracialisme, il inspire la constitution Lyttelton. Il se retire de la vie politique du Kenya mais reste au Kenya jusqu'à sa mort en 1993. Il a écrit ses mémoires, *So Rough a Wind* (1964) et *A Love Affair with the Sun* (1994).

⁸⁹ Ruark, R. *Something of value*, Garden City, Doubleday 1955.

⁹⁰ PRO, Londres. CO/936/310. Rapport mensuel de l'attaché colonial, juin 1955.

b/ Le rôle des organisations anti-coloniales aux États-Unis

L'année 1954 est marquée aux États-Unis par l'apparition de nouvelles publications qui s'intéressent plus particulièrement aux problèmes de l'Afrique.

En janvier 1954, Ruth Sloane, du département d'État, lance une lettre d'information, l'*Africa Newsletter*, vendue exclusivement par souscription. En trois mois d'existence, elle compte déjà quelque 311 abonnés. Mais le nombre de ses abonnés plafonne à 575 en février 1955 et le journal est alors menacé de faillite. Ruth Sloane a rencontré le gouverneur du Kenya, Sir Philip Mitchell, pendant l'été 1954. Elle doit par ailleurs effectuer une visite de cinquante-deux jours en Afrique⁹¹.

Les autres initiatives américaines concernant l'Afrique sont plus virulentes dans leurs critiques. En avril 1954, l'*American Committee on Africa* (ACOA), fondé par Roger Baldwin, Rayford Logan et George Houser, lance son propre journal intitulé *Africa Today*. L'objectif de cette nouvelle publication est de faire connaître au public américain les événements qui affectent l'Afrique, afin d'améliorer les relations entre les deux continents. Mais l'attaché colonial redoute davantage les activités du *Council of African Affairs*, de MM. Dubois⁹² et Robeson⁹³. Cette organisation a une publication mensuelle intitulée *Spotlight on Africa*. Elle s'engage plus directement à l'égard du Kenya en formant le *Kenya aid-committee*, dont l'objectif est de lever des fonds pour défendre les prisonniers Mau-Mau. L'organisation est dissoute en juin 1954 en raison de ses affinités communistes⁹⁴. Il est clair que les événements du Kenya, et surtout les entraves dans l'accès à l'information, ont radicalisé la position de certaines organisations. L'*American Committee on Africa* et le *Council on African Affairs* dénoncent le mur du silence qui est en train de s'élever entre les États-Unis et les colonies britanniques. Les autorités britanniques cherchent alors à cantonner l'influence de ces organisations au continent américain. George Houser, de l'ACOA, n'est pas autorisé à se rendre en Afrique de l'Est et centrale, tandis que le passeport de son collègue, George Shepherd, est confisqué par les autorités américaines⁹⁵. Il est plus difficile de lutter contre la montée de l'anti-colonialisme au sein du département d'État.

⁹¹ PRO, Londres. CO/936/310. Rapport mensuel de l'attaché colonial, juin 1955.

⁹² William E. Dubois (1868-1963) est le fondateur du NAACP (*National American Association of Coloured People*). Il est l'un des fondateurs avec Marcus Garvey du mouvement panafricain. Après la Seconde Guerre mondiale il se reproche de l'Union soviétique et des milieux communistes.

⁹³ Paul Robeson, militant Africain-Américain panafricain, il occupe notamment des responsabilités au sein de la WASU (*West African Students Union*) pendant l'entre-deux-guerres.

⁹⁴ PRO, Londres. CO/936/310. Rapport mensuel de l'attaché colonial, juin 1955.

⁹⁵ PRO, Londres. CO/936/310. Rapport mensuel de l'attaché colonial, décembre 1954.

c/ Le département d'État de plus en plus hostile

En octobre 1954, M. Campbell dénonce avec virulence une publication de *l'Office of Intelligence Research* du département d'État qui affichait son pessimisme sur l'avenir du Kenya. Le texte dénonçait notamment la faiblesse des opportunités offertes aux Africains, et l'auteur de cet article s'interrogeait sur la capacité des Britanniques de sortir du conflit sans davantage recourir à la force⁹⁶. Le responsable du service est amené à présenter ses excuses, mettant la publication de cette position sur le compte de son absence. Cet événement témoigne de l'évolution de la politique officielle du gouvernement à l'égard des puissances coloniales, même si le rapport suivant s'avère moins virulent à l'égard de la position britannique. L'attaché colonial prend progressivement acte de l'extension de l'anti-colonialisme aux cercles officiels du secrétariat d'État. Cette tendance atteindra son apogée avec l'arrivée de John Fitzgerald Kennedy, très hostile au colonialisme, sur la scène politique américaine⁹⁷. Cette inflexion du discours politique américain par rapport aux questions coloniales isole de plus en plus la Grande-Bretagne.

Au total, la présence et l'action des étudiants kenyans à l'étranger contribuent donc à apporter une vision plus objective de la situation des Africains dans la colonie du Kenya pendant les Mau-Mau. En s'imposant comme interlocuteurs privilégiés des diverses organisations qui s'élèvent contre le colonialisme et les crimes commis au Kenya, ils ont joué leur rôle pour que la guerre des Mau-Mau ne soit pas seulement traitée comme un simple problème colonial.

Conclusion

Les années 1950 apparaissent comme une période charnière dans l'histoire du Kenya, l'impossibilité de satisfaire à la fois les exigences métropolitaines et celles des colons devenant patente. Les étudiants africains, qui commencent à rentrer dans la colonie au début de cette période, ne trouvent pas leur place dans cette société coloniale complètement bloquée. La politique de formation des étudiants à l'étranger ne s'est pas accompagnée d'une réforme structurelle de la colonie. Les mesures prises depuis 1945 visent essentiellement au

⁹⁶ PRO, Londres. CO/936/310. Rapport mensuel de l'attaché colonial, octobre 1954.

⁹⁷ PRO, Londres. CO/936/311. Rapport mensuel de l'attaché colonial, juin 1956.

développement économique de la société, mais sans modifier les équilibres existants qui font toujours la part belle aux populations européennes.

Cette situation de blocage, que l'on perçoit nettement au niveau des trajectoires individuelles des étudiants, touche de nombreux domaines. Et en l'absence de tout dialogue politique efficace, l'usage de la violence apparaît comme le seul mode d'expression possible pour se faire entendre. Paradoxalement, la déclaration de l'état d'urgence, précipitée par la crainte des colons de voir leur hégémonie entamée, aboutit à leur perte de contrôle sur la colonie. L'intervention des forces armées métropolitaines entre 1952 et 1956 redonne l'initiative à Londres. Les étudiants africains, victimes de ces blocages au moment de leur retour, sont alors appelés à jouer un rôle central dans le processus de reconstruction politique, économique et social, orchestré par la métropole. Après ces événements, cette dernière souhaite en effet clairement conduire le Kenya à l'indépendance.

Chapitre 11. Les étudiants africains, cheville ouvrière du processus de reconstruction sociale et politique de la colonie (1954-1963)

Alors que la répression se poursuit pour éliminer les Mau-Mau, un certain nombre de réformes sont engagées pour reconstruire le tissu social et politique de la colonie en intégrant les Africains qui n'ont pas directement pris part à la rébellion. Mais c'est désormais Londres qui a l'initiative. Les réformes politiques, économiques et sociales envisagées depuis 1945, mais retardées et adaptées au contexte du Kenya sont progressivement mises en place à partir de 1954. La guerre des Mau-Mau modifie les rapports de forces de la colonie. Le pouvoir métropolitain s'impose désormais dans la politique coloniale au détriment des colons qui doivent définitivement renoncer à leurs rêves d'hégémonie. Le conflit a également neutralisé les éléments nationalistes africains les plus virulents qui sont alors emprisonnés.

Les étudiants coloniaux, qui rentrent en plus grand nombre au milieu des années 1950, sont les acteurs privilégiés de la reconstruction politique et économique de la colonie. Ils incarnent, en effet, le projet de modernisation coloniale envisagé à Londres depuis la fin de la guerre et qui doit désormais trouver une réalité à l'intérieur de la colonie. Mais à l'heure où l'ensemble du continent se hâte vers l'indépendance, ces anciens étudiants ne peuvent pas se contenter des miettes de la politique multiraciale proposée au Kenya. Ils veulent une société

qui soit pleinement africaine. Le combat politique et éducatif qui est engagé au Kenya, à partir de 1957, fait des élites africaines de la colonie les véritables acteurs de l'indépendance du Kenya.

II/ La construction d'un nouveau Kenya multiracial (1954-1958)

Alors que l'armée continue de combattre les Mau-Mau, un certain nombre de réformes sont engagées, à la fois politiques, économiques mais aussi sociales. Elles visent à débloquer la situation de la colonie en accédant en partie aux revendications des Africains. Édifiée sur les cendres des Mau-Mau, la politique multiraciale dessine une nouvelle ligne de partage qui prolonge les classifications hâtives de l'administration coloniale entre bons et mauvais Africains. Cette structuration du pouvoir qui récompense le loyalisme et les « *yesmen* » par l'attribution de terres ou de postes, ne laisse guère de place aux « nouveaux » Africains. Les difficultés générées par la mise en place de ces réformes soulignent les oppositions qui persistent entre Londres et Nairobi et dont les premières victimes sont précisément les étudiants.

A/ Les bases politiques, économiques et éducatives d'une société multiraciale

Pendant toute la durée de l'état d'urgence, les instances politiques de la colonie continuent de fonctionner. Elles permettent notamment de faire émerger de nouvelles forces politiques, tant du côté des Européens que des Africains de la colonie. Les Européens doivent renoncer une fois pour toutes à leurs rêves d'hégémonie et accepter de partager le pouvoir avec une nouvelle génération de politiciens africains dont la plupart ont étudié à l'étranger. Les réformes initiées à partir de 1954, par la métropole, visent à construire une société multiraciale dans laquelle chacune des populations de la colonie doit avoir sa place¹.

1/ La reconstruction économique et politique de la colonie

a/ De Lyttelton à Lennox Boyd : les étapes du processus de réforme constitutionnelle

En décembre 1952, le libéral Michael Blundell, fervent partisan de la coopération interraciale, est élu à la tête de l'*Electors Union*. Compte tenu de la tournure des événements, il estime qu'il est urgent d'engager des réformes politiques significatives permettant de redonner confiance aux Africains. Il propose donc au secrétaire d'État, Oliver Lyttelton, de

¹ Schomburg Center, New York. St Clair Drake's papers, boîte 72. Dossiers Koinange, note de Koinange au premier ministre britannique, Winston Churchill, le 20 juillet 1954.

donner plus de poids aux différentes communautés de la colonie dans le cadre d'une nouvelle constitution. Des responsabilités gouvernementales pourraient ainsi être confiées à un représentant africain et à deux délégués indiens.

La majorité des membres européens du Conseil législatif sont hostiles à cette idée qui implique la reconnaissance politique de ces deux populations et qui signifie aussi la fin des rêves hégémoniques des colons dans le cadre d'une fédération d'Afrique de l'Est². Les colons les plus extrémistes se déchaînent alors contre M. Blundell qu'ils accusent de brader le Kenya et d'être responsable de la crise actuelle de la colonie.

Les représentants africains, quant à eux, accueillent ces propositions avec méfiance. Eliud Mathu, qui siège au *Legislative Council* depuis 1944, avait expliqué, dès 1953, que la seule manière de sortir le Kenya de l'impasse était de mettre en œuvre un programme de réformes structurelles, dans un véritable souci de dialogue avec l'ensemble des communautés. Or les représentants africains n'ont pas été consultés ni associés à la préparation de la nouvelle constitution de la colonie³. Eliud Mathu démissionne de son poste de l'*Executive Council* en septembre 1954, pour protester contre ces méthodes. D'autres Africains, comme Tom Mboya, dénoncent la faible place accordée aux Africains dans le projet.

Malgré les oppositions, ces aménagements constitutionnels sont adoptés, à la fin de l'année 1954, donnant ainsi naissance à la « constitution Lyttelton ». La nouvelle structure de gouvernement est basée sur un système plus accompli de ministères qui remplace celui des membres. Un Africain et deux Indiens occupent pour la première fois des postes ministériels. La centralisation est renforcée au détriment du pouvoir des commissaires de province et l'omnipotence du secrétariat est atténuée⁴. L'adoption de cette constitution multiraciale, la première dans l'histoire de la colonie, est une réponse pragmatique à la situation troublée du Kenya. Elle n'apporte pas d'élément véritablement nouveau puisque ces principes multiraciaux devaient, en effet, servir de cadre aux réformes proposées au lendemain de la guerre par le *Colonial Office*. Cette constitution permet toutefois d'amorcer une vie politique à l'intérieur de la colonie.

En juin 1955, après deux années d'interdiction, les organisations politiques africaines sont de nouveau autorisées, sur une base régionale, sauf dans la province centrale où elles restent interdites⁵.

² Frost R., *op. cit.*, p. 208.

³ Rhodes House Library, Oxford. RHO Mss. Brit. EMP. s. 468/434/2. Lettre de E. Mathu à M. Perham, le 29 septembre 1954.

⁴ Ogot B.A., *op. cit.*, p. 51.

⁵ PRO, Londres. CO/822/842.

Clement Argwings-Khodek fonde, en décembre 1955, le *Kenya African National Congress*, basé à Nairobi. Conformément à sa politique, l'administration coloniale refuse ses statuts puisque leurs créateurs en font une organisation nationale. En 1956, en revanche, la création par le même Argwings-Khodek du *Nairobi District African Congress* est acceptée. D'autres organisations apparaissent dans les différents districts de la colonie, comme le *Taita African Democratic Union* ou le *South Nyanza District African Political Association*.

L'assise locale des partis politiques est maintenue jusqu'en 1960. Cette mesure a pour but d'éviter la renaissance d'un mouvement national comme la KAU qui est tenue pour responsable de l'insurrection Mau-Mau et dont les chefs sont toujours emprisonnés. Cela a cependant pour conséquence l'aggravation des rivalités entre les différents groupes ethniques et le renforcement de l'esprit de clocher dans la vie politique africaine, qui reste un trait dominant de la vie politique au Kenya⁶. C'est au sein de ces partis régionaux que sont élus les huit représentants africains au Conseil législatif (un par province).

Seuls participent à ce premier scrutin de 1957 les Africains qui ont obtenu une franchise. Dans ce système, un électeur peut obtenir jusqu'à trois voix. Ils sont 2 834 Africains ainsi habilités à voter à Nairobi, alors que plus de 100 000 adultes résident dans cette ville. L'éducation, les revenus et les engagements politiques sont les principaux facteurs retenus dans la détermination du nombre de voix attribué. C'est en pays kikuyu que le rapport entre le nombre de personnes autorisées à voter et le nombre d'habitants est le plus faible. Au total, 126 508 Africains sont inscrits sur ces premières listes électorales⁷.

La renaissance politique de la colonie fixe le cadre du multiracialisme qui s'appuie sur des partenaires africains soigneusement sélectionnés. Le pouvoir colonial répond ainsi bien partiellement à la demande d'intégration et de reconnaissance de la population africaine de la colonie tout en préservant les intérêts des populations immigrées. Les réformes sociales et économiques qui sont engagées de manière simultanée obéissent à cette même logique. L'objectif est de faire émerger une élite collaborationniste au sein de la population africaine et sur laquelle le gouvernement colonial puisse appuyer son processus de reconstruction.

b/ La reconstruction économique et sociale de la colonie

Le gouvernement colonial se penche, dès 1954, sur les deux principaux points qui focalisent le ressentiment des Africains du Kenya : la terre et les salaires.

⁶ Ogot B.A., *op. cit.*, p. 52.

⁷ *Ibid.*, p. 54.

Le problème de la terre est un élément central de la colonisation du Kenya. L'accès privilégié des fermiers européens à la terre africaine a fait de cette possession britannique une colonie de peuplement. C'est sur la question de la terre que les revendications politiques des Africains se sont structurées dès les années 1930, et l'un des cris de ralliement des Mau-Mau était *Land and Freedom* (terre et liberté). La terre occupe donc naturellement une place centrale dans le processus de réforme et de reconstruction mis en œuvre par le pouvoir colonial, dès 1954, avec notamment l'annonce du plan Swynnerton⁸.

Ce plan doit permettre à 600 000 familles d'accéder à la propriété privée sur une période de 20 ans. Il s'agit des terres confisquées aux Mau-Mau et attribuées aux loyalistes dans le cadre du *Forfeiture of Lands Act*. Les objectifs politiques de cette réforme agraire sont donc de favoriser l'émergence d'une classe moyenne africaine restée loyale au gouvernement. D'autre part, les restrictions sur certaines cultures commerciales, comme le thé, le sisal ou le café sont abolies. Cela permet à ces petites propriétés de dégager des surplus monétaires. Ces mesures introduisent donc au sein de la société africaine de nouveaux clivages qui entérinent les fractures créées par les Mau-Mau⁹.

L'autre série de réformes symboliques entreprises par le gouvernement colonial, dès 1954, concerne les salaires et les conditions de vie des Africains de la colonie. Le rapport du comité Carpenter propose un salaire minimum pour les familles urbaines et le comité dirigé par David Lidburry admet le principe du salaire égal pour un travail égal dans le service public ; c'est la fin de la règle des trois cinquièmes. Cette mesure représente une avancée décisive dans la reconnaissance égalitaire des différentes populations de la colonie. Elle jette les bases économiques et sociales du multiracialisme. Mais l'avènement d'une société libérée des préjugés raciaux passe par le développement des mêmes opportunités de formation pour tous.

2/ La politique de formation réévaluée en Afrique de l'Est

La mise en place de nouvelles institutions d'éducation supérieure au Kenya, avec notamment la création du *Royal Technical College*, souligne les oppositions qui persistent entre Londres et Nairobi. Les logiques métropolitaines et coloniales continuent, en effet, de s'affronter sur la nature de la reconstruction du Kenya et son projet de société multiraciale.

⁸ Roger Swynnerton est un fonctionnaire du département d'agriculture de la colonie.

⁹ Ogot B.A., Ochieng' R., *op. cit.*, p. 49.

a/ Le Royal Technical College contre Makerere

Créé avant la Seconde Guerre mondiale, l'établissement de Makerere, en Ouganda, est, en principe ouvert à tous les groupes de population. En pratique, il reste un collège universitaire africain. Or les Indiens et les Européens de la région ne disposent pas de centres de formation qui leur soit propre. Pour répondre à ces besoins, le comité dirigé par Sir Philip Willoughby recommande, en 1949, la fondation d'un institut technique et commercial à Nairobi¹⁰. Cet établissement à vocation technique pourrait à terme obtenir un statut universitaire. Ses objectifs sont les suivants :

« Permettre à des étudiants qualifiés de toute origine raciale de préparer, à temps complet, des diplômes universitaires en sciences de l'ingénieur et dans les domaines techniques qui ne sont pas enseignés à Makerere »¹¹.

Mais la nature même de ce projet suscite l'opposition de Londres. Le nouvel établissement répond avant tout aux attentes des populations européennes et indiennes de la colonie, qui sont alors contraintes de se former à l'étranger. La réussite du projet repose sur la délivrance de diplômes universitaires équivalents. Le nouvel établissement propose donc de préparer les diplômes externes de l'université de Londres. Ses instigateurs refusent le cadre des relations spéciales, qui prenaient en compte les spécificités coloniales pour conduire ces établissements vers le statut d'université coloniale.

Le nouvel établissement à vocation multiraciale, inter-territoriale et technique répond donc aux exigences et aux attentes des populations immigrées. Les travaux débutent en 1952, grâce à une contribution proportionnelle des différents gouvernements d'Afrique de l'Est¹². Il bénéficie aussi du soutien de la communauté indienne qui accepte d'intégrer son propre projet d'établissement, le *Gandhi Memorial Academy*, à l'Institut technique de Nairobi. La contribution des Indiens s'élève à 200 000 £¹³. En avril 1954, un acte de l'*East African Royal commission* donne officiellement naissance au *Royal Technical College* (RTC) de Nairobi¹⁴.

Le *Royal Technical College* (RTC), qui doit accueillir ses premiers étudiants en mars 1956, propose des diplômes d'architecture, d'ingénieur, de sciences domestiques,

¹⁰ ANK, Nairobi. ED/3/110. Note du directeur de l'éducation du Kenya, le 1^{er} novembre 1952.

¹¹ ANK, Nairobi. ED/3/447. *Report of the Working Party on Higher Education in East Africa*, juillet-août 1955. Texte original: "Prepare matriculated students of all races by full-time study for university degrees in engineering and technological subjects which lie outside the scope of Makerere College".

¹² Le Kenya donne 160 000 £, l'Ouganda 100 000 £, le Tanganyika 50 000 £ et enfin Zanzibar 8 000 £. Le collège reçoit également une aide de 345 000 £ du *Colonial Development and Welfare Fund*.

¹³ ANK, Nairobi. ED/3/447. Note du *Colonial Office*, le 10 février 1956.

¹⁴ ANK, Nairobi. ED/3/447. *Report of the Working Party on Higher Education in East Africa*, juillet-août 1955, p. 8. Il dépend de l'*Advisory Committee on Colleges of Arts, Sciences, and Technology*. Ce comité avait été constitué en 1949, à la suite d'une visite de l'*Inter-University Council* en Afrique de l'Ouest en 1946 qui avait souligné la nécessité de développer un système éducatif complet et cohérent avec notamment des collèges commerciaux et professionnels.

d'économie, de secrétariat ou de comptabilité¹⁵. Les étudiants peuvent aussi commencer des études générales de lettres et de sciences (niveau intermédiaire de la licence externe de l'université de Londres). L'établissement propose également des classes de préparation au *Higher Certificate*, pour permettre à ses étudiants de poursuivre des études supérieures au RTC¹⁶. À terme, le collège de Nairobi est appelé à devenir un collège universitaire, comme Makerere.

C'est dans ce contexte que l'*Inter-University Council for Higher Education Overseas* (IUC) effectue une visite à Makerere en août 1954, pour aider l'établissement à planifier son développement en tant que collège universitaire¹⁷. La création du RTC perturbe les plans de développement de l'éducation supérieure dans la région, en introduisant une logique territoriale concurrente. À travers cette initiative, Nairobi semble vouloir imposer à Londres son propre projet de formation, à un moment où le devenir des colonies semble de plus en plus se jouer à Londres. Les membres de la délégation de l'*Inter-University Council* concluent de leur visite en Afrique de l'Est que l'avenir de Makerere ne peut être envisagé indépendamment du devenir de l'éducation supérieure dans l'ensemble de la région qui demande à être réévalué au regard des ambitions territoriales nouvelles du Kenya. C'est dans cette perspective qu'un comité est formé en 1955 par le secrétariat d'État aux colonies.

b/ Les travaux du *Working Party*

Les objectifs du *Working Party on Higher Education in East Africa*, composé de représentants de l'*Inter-University Council* et de l'*Advisory Committee on Colleges of Arts, Sciences and Technology*, sont les suivants :

« (i) Recenser toutes les structures d'éducation post-secondaires existantes en Afrique de l'Est en prenant également note des plans de développement des institutions d'éducation supérieure. (ii) Fournir une estimation des besoins d'éducation supérieure pour les dix prochaines années. (iii) Formuler des recommandations par rapport aux points (i) et (ii) en fonction des ressources financières disponibles pour les dix prochaines années »¹⁸.

¹⁵ *Ibid.*, p. 9.

¹⁶ ANK, Nairobi. ED/3/2737. Note du 25 mars 1955.

¹⁷ ANK, Nairobi. ED/3/79. *Higher Education in East Africa*, 1957.

¹⁸ ANK, Nairobi. ED/3/447. *Report of the Working Party* p.7. Texte original: "(i) To bring under review the existing provision for all post-secondary education in East Africa taking note of the plans in view of the existing higher education institutions. (ii) To bring under review the estimated requirements of higher education in East Africa for the next ten years. (iii) Having regards to the probable financial resources of the next decade to make recommendations arising out of § i and ii."

Le groupe, conduit par Alexander Carr-Saunders a passé 4 semaines et demi en Afrique de l'Est entre les 16 juillet et 17 août 1955¹⁹. Comme l'IUC un an plus tôt, il condamne les ambitions du RTC à devenir la seconde université d'Afrique de l'Est²⁰. La manière dont le nouvel établissement a été établi est également vivement critiquée. Mais le *Working Party* s'interroge sur la pertinence d'une seconde université au regard de la demande d'éducation et des besoins de main-d'œuvre de la région.²¹

Depuis la fin de la guerre, l'enseignement secondaire a connu un développement spectaculaire en Afrique de l'Est²². Pour les quatre territoires, le nombre de candidats au *School Certificate*, qui sanctionne les deux premières années d'études secondaires²³, est passé de 500 à 2 300 entre 1945 et 1954 ; à ce rythme, il pourrait atteindre les 5 000 en 1960. Mais seulement 26 % des candidats ont réussi à entrer à Makerere en 1954. La sélectivité garantit le niveau de l'établissement ougandais²⁴. Dans ces conditions, l'ouverture du RTC risque de faire double emploi, à moins qu'il ne se concentre sur des formations inexistantes à Makerere, comme celles d'ingénieurs, d'architectes, de contremaîtres, de comptables ou de secrétaires²⁵.

Faute de pouvoir empêcher l'ouverture du RTC, le *Working Party* adopte une solution de compromis. Le collège de Nairobi est reconnu comme un établissement supérieur qui complète, par sa vocation technique, les formations offertes à Makerere. Le personnel technique auxiliaire sera formé dans les instituts techniques des différents territoires d'Afrique de l'Est mais qui seraient tous supervisés par le RTC de Nairobi²⁶. Le *Working Party* accepte donc le développement du RTC en dehors des cadres définis par l'*Asquith Commission*, mais il reste « subordonné » à Makerere ; il n'est pas, pour le moment, appelé à devenir la seconde université d'Afrique de l'Est. Les représentants des quatre gouvernements concernés adoptent cette résolution le 26 mars 1956²⁷. Le *Royal Technical College* de Nairobi ouvre alors ses portes avec 136 étudiants qui sont majoritairement des Indiens²⁸ :

¹⁹ Il s'agit de Sir Alexander Carr-Saunders, le directeur de la LSE et président de l'IUC ; de Sir David Lindsay Keir, maître de *Baillol College* et président de l'ACEC, du professeur F.J. Harlow, conseiller éducatif auprès du secrétaire d'État et membre de l'ACEC, et enfin du professeur E. Giffen, du collège Queen Mary de l'université de Londres.

²⁰ ANK, Nairobi. ED/3/447. *Report of the Working Party on Higher Education in East Africa*, juillet- août 1955, p. 21.

²¹ *Ibid.*, p. 22.

²² *Ibid.*, p. 11.

²³ Après deux années supplémentaires d'études secondaires, ils peuvent présenter le *Higher Certificate*.

²⁴ ANK, Nairobi. ED/3/447. *Report of the Working Party on Higher Education in East Africa*, juillet- août 1955, p. 19.

²⁵ *Ibid.*, p. 16.

²⁶ *Ibid.*, p. 30.

²⁷ ANK, Nairobi. ED/3/447. Compte rendu de la réunion du 26 mars 1956, p. 4.

²⁸ En 1958, le *White paper on higher education in East Africa* annonce la mise en place d'une université fédérale d'Afrique de l'Est constituée de trois collèges territoriaux situés au Kenya, au Tanganyika et en Ouganda. Le RTC devient un collège universitaire en 1961, et prend le nom de *Royal College*. Avec le collège universitaire de Dar es-Salam et Makerere, ils forment en 1963 l'université fédérale d'Afrique de l'Est.

**Tableau 29: Recrutement du Royal Technical College
de 1957 à 1959**

Année	Africains		Européens		Indiens		Total
1957	57	36 %	6	4 %	94	60 %	157
1958	50	34 %	8	5 %	90	61 %	148
1959	72	41 %	11	6 %	92	53 %	175

Source : Bogonko, *op.cit.*, p. 90.

L'établissement attire finalement assez peu d'Européens. Il est, en revanche, adopté par les Indiens et de plus en plus par les Africains. Si le RTC constitue la première initiative éducative multiraciale de la colonie, c'est le gouvernement colonial qui en a imposé la logique. Elle se fait sur la base des exigences des populations immigrées et non pas de celles des populations africaines. Cet exemple illustre clairement les divergences de vue qui opposent Londres et Nairobi sur la nature du multiracialisme envisagé au Kenya. Elles apparaissent également au niveau des modalités de réintégration des étudiants dans la colonie.

B/ Les étudiants africains, clé de voûte de la société multiraciale du Kenya ?

Les étudiants africains sont de plus en plus nombreux à rentrer de l'étranger au milieu des années 1950. Conformément à la logique métropolitaine, ils doivent occuper une place de choix dans la nouvelle société multiraciale. Dans la mesure où ils ont été au contact avec la culture occidentale pendant plusieurs années, ils sont appelés à jouer un rôle de relais entre les différentes populations de la colonie. Par conséquent, le *Colonial Office* encourage le gouvernement à favoriser l'intégration professionnelle et sociale de ces étudiants pour permettre l'émergence d'une élite africaine. Mais ces stratégies se heurtent toujours aux résistances de la société coloniale.

1/ Les enjeux de la réintégration des étudiants

La réintégration des étudiants coloniaux ne semble pas être une préoccupation majeure du gouvernement colonial. C'est en principe l'*Interracial Advisory Council on Higher Education* qui est chargé de conseiller le gouvernement pour placer les étudiants dans des postes adaptés. Mais dans les faits c'est le directeur de l'éducation qui gère le retour des étudiants en traitant les cas individuels à mesure qu'ils se présentent²⁹. Ce dispositif est insuffisant. Il ne permet pas d'anticiper et de préparer le retour des étudiants en leur proposant

²⁹ ANK, Nairobi. ED/1/2327. Réponse de Crawford à Gorell Barnes, le 24 février 1955.

des postes qui correspondent à la fois à leur formation et à leurs attentes. C'est, en effet, toujours les besoins de l'administration qui priment ; en outre, les informations dont il dispose sur ces étudiants se révèlent souvent insuffisantes.

Les responsables de la colonie établissent un bilan des étudiants qui sont rentrés dans la colonie en 1955 sous la forme d'une liste précisant l'emploi de chacun d'entre eux. Sur les soixante-douze noms d'étudiants recensés par les responsables de la colonie, quarante-et-un ayant effectué des études universitaires hors d'Afrique de l'Est sont rentrés dans la colonie³⁰. D'après notre propre comptage, 109 étudiants auraient dû rentrer dans la colonie en 1955, à l'issue de leurs études. Toutefois, nous avons pu déterminer l'occupation de 45 d'entre eux seulement. Le tableau suivant récapitule les informations recueillies :

Tableau 30: Bilan des étudiants ayant terminé leurs études à l'étranger en 1955

Pays d'étude	Nombre total d'étudiants		Activité connue à leur retour		Resté dans le pays d'accueil	Poursuite des études		Autre	Pas d'information	
Grande-Bretagne	48	44 %	32	67 %	4	9 %	2	4 %	2	16 %
Inde	40	37 %	5	12,5 %	0		6	15 %	1	2,5 %
Afrique du sud	20	18 %	7	35 %	0		5	25 %	1	5 %
États-Unis	1		1		0		0		0	
Ensemble	109		45	41 %	4	4 %	13	12 %	4	4 %
									43	39 %

Source : Recensement personnel des étudiants africains du Kenya à l'étranger (1945-1957)

L'information est bien meilleure pour les étudiants qui viennent de Grande-Bretagne. Dans la mesure où ce sont le plus souvent des boursiers, ils sont suivis par l'officier de liaison en Grande-Bretagne. En revanche, le gouvernement ne sait pratiquement rien des étudiants qui sont allés en Inde, ce qui ne facilite pas leur réintégration. Le tableau suivant souligne la faible diversité des professions des anciens étudiants :

³⁰ ANK, Nairobi. ED/1/2327. *A list of Africans who have returned to Kenya from studies in other countries*, 1956.

**Tableau 31: Activité professionnelle des étudiants
à leur retour de l'étranger en 1955**

Activités	Grande-Bretagne		Inde		États-Unis	Afrique du Sud		Total	
Enseignement	21	66 %	2	40 %	1	4	50 %	28	61 %
Privé	1	3 %	3	60 %	-	1	12,5 %	5	11 %
ADC	2	6 %	-		-	2	25 %	4	9 %
Juristes	3	10 %	-		-	-		3	7 %
Administration	2	6 %	-		-	-		2	4 %
Médecins	1	3 %	-		-	-		1	2 %
Agriculture	1	3 %	-		-	-		1	2 %
Coopératives	-		-		-	1	12,5 %	1	2 %
Ingénieurs	1	3 %	-		-	-		1	2 %
Total	32		5		1	8		46	

Source : Recensement personnel des étudiants africains du Kenya à l'étranger (1945-1957).

En 1955, la majorité des étudiants pour lesquels nous disposons d'informations suivent une carrière dans l'enseignement. Mais ces données sont faussées car il s'agit surtout de boursiers qui retrouvent leur ancien poste d'enseignant à l'issue de leur formation. Ces dispositions sont une source de frustration. L'officier de liaison du Kenya constate, en 1954, que les étudiants africains sont de plus en plus nombreux à demander à être employés dans d'autres services de l'administration. Il se demande alors s'il faut retenir un enseignant qui ne souhaite pas le rester³¹. Deux ans plus tard, en 1956, ce même fonctionnaire s'interroge sur les sanctions éventuelles qui pourraient être appliquées contre les étudiants qui refusent de reprendre leur poste. Les ambitions professionnelles et sociales nouvelles de ces étudiants peuvent, en effet, nuire au développement des structures éducatives de la colonie³².

Par ailleurs, pendant leurs études en Grande-Bretagne, certains étudiants se sont engagés dans des filières de formation différentes de celles que le gouvernement colonial avait prévues pour eux. D'autres ont suivi en Inde ou aux États-Unis des formations qui ne correspondent à aucun métier susceptible d'être exercé par des Africains dans la colonie. Tous sont cependant déterminés à exercer leur profession dans le domaine de leurs études. Les autorités coloniales sont contraintes de prendre en considération les aspirations de ces étudiants, d'autant plus qu'elles sont conscientes des enjeux politiques de la réintégration des étudiants :

³¹ ANK, Nairobi. ED/1/2295. Rapport de l'officier de liaison, octobre 1955.

³² ANK, Nairobi. ED/1/2297. Rapport de l'officier de liaison, octobre 1957.

« Dès qu'ils rentrent au Kenya, ils perdent le contact avec leurs anciens camarades d'autre race et on n'entend plus parler d'eux avant que leur nom ne réapparaisse dans les dossiers des services spéciaux de la colonie »³³.

C'est une question qui préoccupe également les responsables métropolitains. Dès la fin de l'année 1954, un fonctionnaire du *Colonial Office* avait attiré l'attention du gouverneur de la colonie sur les problèmes de la réintégration des étudiants coloniaux. La frustration de ces étudiants risque de se transformer en agitation politique³⁴ :

« Plus je me familiarise avec les mouvements nationalistes africains, qu'ils soient subversifs ou respectables, et plus je suis convaincu par l'importance de faire en sorte que ces jeunes gens aient les moyens de se forger une vie qui soit raisonnablement satisfaisante après leurs trois, quatre années, et parfois plus, d'expérience d'une forme très avancée de la culture occidentale et de son niveau de vie »³⁵.

Or les dispositions prises par le gouvernement colonial, en 1955, ne semblent guère satisfaisantes. C'est notamment ce qu'illustre la situation des juristes africains.

Bethuel Gecaga, Samuel Waruhiu, Kitili Mwendwa et James Mugo Waiyaki sont sur le point de rentrer dans la colonie, mais rien n'a été prévu pour les accueillir. Les avocats africains doivent effectuer un stage pratique pour achever leur formation. Comme les cabinets européens sont peu enclins à les intégrer, ils risquent de se tourner vers la communauté indienne au risque de perturber les efforts de construction d'une société multiraciale privilégiant précisément les relations Africains-Européens contre un éventuel front de couleur. La question de la réintégration se pose pour tous les étudiants qui ont suivi des formations atypiques. C'est notamment le cas de John Mwangi, qui est le premier comptable africain. Il souhaiterait obtenir un poste dans une organisation semi-gouvernementale³⁶.

Sous la double pression des étudiants et de Londres, le gouvernement colonial élargit progressivement les opportunités d'emploi pour les Africains éduqués. A partir de 1955, les postes d'officiers dans l'armée sont ouverts aux Africains³⁷. Cette même année, Duncan

³³ ANK, Nairobi. ED/1/2327. Note du secrétariat, le 18 octobre 1955. Texte original : "Once they have arrived back in Kenya, they at once lose touch with their fellow ex-students of other races and are sometimes not heard of again until their names reappear on the files of the Special Branch".

³⁴ Ibid.

³⁵ ANK, Nairobi. ED/1/2327. Lettre de W. L. Gorell Barnes à Sir Evelyn Baring, le 4 décembre 1954. Texte original : "The more I see of African nationalist movements, both subversive and respectable, the more impressed I become with the tremendous importance of making sure that these young men are able to carve out for themselves a life which will appear reasonably satisfying to them after their three or four years or more of experience of a very advanced form of Western culture and standard of living".

³⁶ PRO, Londres. CO/1028/43. Lettre de W. L. Gorell Barnes au gouverneur, le 3 décembre 1956.

³⁷ PRO, Londres. CO/1017/409.

Ndegwa est embauché comme statisticien auprès de l'*East African Statistical Department*. Il devient ainsi le premier africain à être employé directement par le *Colonial Office*³⁸. Mais certains postes clés demeurent réservés aux Européens. C'est notamment le cas des fonctions de *District Officer*, auxquelles Jonathan Okwirry a postulé en vain en 1955. Le décalage reste très sensible entre la réalité coloniale et les directives métropolitaines.

En dépit de l'opposition des architectes européens de la colonie, qui estiment que ce n'est pas un métier pour des Africains qui vivent encore dans des huttes, David Mutiso obtient une bourse pour faire des études d'architecture à Londres en 1954, après un premier cycle à Makerere³⁹.

Ce processus d'africanisation s'accélère à partir de 1957. C'est à cette date que les médecins africains du Kenya sont autorisés à exercer la médecine à titre privé. Le premier à ouvrir une clinique privée à Nairobi est Samson Mwathi, bientôt suivi de Munyua Waiyaki, et de Njoroge Mungai. Après 1957, l'exercice privé de la médecine devient le principal débouché pour ces médecins africains. A travers le métier qu'ils exercent, les étudiants sont également à la recherche d'un statut social. C'est donc moins la fonction qui compte que le prestige qui lui est associé. Plus les étudiants ont investi dans leurs formations et plus ils ont d'exigences en matière d'intégration et de reconnaissance, ce que le gouvernement colonial doit également prendre en considération.

2/ Les limites de l'intégration sociale des étudiants

Au milieu des années 1950, les préjugés racistes restent très forts au Kenya, ce qui ne facilite pas les contacts entre les différents groupes de population ; ils sont aggravés par la situation politique de la colonie :

*« Les personnes qui fréquentent des Africains sont généralement considérées comme un peu excentriques, il est peu probable qu'ils souhaitent en plus être accusés de subversion en raison de contacts innocents avec des Africains qui sont loin d'être innocents »*⁴⁰.

Si le gouvernement reconnaît que l'intégration sociale des anciens étudiants reste insuffisante, ses efforts demeurent limités. Il organise par exemple des stages pour permettre aux épouses d'étudiants peu éduquées d'améliorer leur anglais et de se familiariser avec les

³⁸ Frost R., *op. cit.*, p. 222.

³⁹ Entretien avec David Mutiso, 15 janvier 1999, Nairobi (domicile).

⁴⁰ ANK, Nairobi. ED/1/2327. Note du 18 octobre 1955. Texte original : " *People who keep company to Africans are frequently regarded as a little excentric; they will not be willing in addition to be accused of subversion because of innocent contacts with Africans who are far from being innocent* ".

usages européens. L'objectif de cette initiative est de faciliter les relations du couple avec les milieux européens pour qu'ils puissent jouer un rôle de relais entre les différentes populations⁴¹. La formation locale de clubs d'anciens, en fonction des universités qu'ils ont fréquentées, permettrait de créer des passerelles avec les Européens qui sont aussi passés par ces établissements tout en donnant aux anciens étudiants le sentiment de faire partie d'une élite en renforçant l'esprit de corps⁴².

Mais ces maigres initiatives ne permettent pas d'atténuer la frustration des étudiants qui ne trouvent pas la place qu'ils attendaient dans la colonie. Ils doivent alors subir une seconde adaptation d'autant plus difficile à supporter qu'ils ont déjà déployé des efforts considérables pour réussir à s'intégrer en Grande-Bretagne ou dans leur pays d'accueil⁴³.

Ces étudiants souffrent naturellement de devoir continuellement faire leurs preuves pour être tolérés dans leur propre société. Certains s'en plaignent ouvertement, comme Jeremiah Nyagah qui rentre au Kenya en septembre 1954, après avoir étudié pendant un an à Oxford. Les difficultés qu'il rencontre sont symptomatiques des problèmes d'intégration de cette élite africaine qui n'est pas reconnue en tant que telle. Pris entre deux mondes, les anciens étudiants ont du mal à trouver leur place dans la colonie.

Jeremiah Nyagah livre ses impressions et ses déceptions à une amie d'Oxford, Margaret Foot, avec laquelle il entretient une correspondance régulière. Les quatorze lettres qu'il a écrites en l'espace d'un an, entre août 1954 et août 1955, traitent principalement de la difficulté à vivre au Kenya pendant les Mau-Mau et de sa déception concernant ses conditions de retour et de réintégration :

« Je suis de retour à Embu, à enseigner à des enseignants. Je ne suis pas très content de mon travail car je ne suis pas sûr de ma vocation, le salaire est très décevant, tout comme les conditions de vie (maison, etc.) »⁴⁴.

Trois mois plus tard, les choses ne vont pas beaucoup mieux et il se plaint, notamment, de ce que son diplôme d'Oxford ne lui ait apporté aucun avantage ; il envisage alors de démissionner. L'attitude paternaliste du directeur de l'établissement n'arrange pas les choses, puisqu'il ne lui laisse aucune initiative personnelle⁴⁵. Le fait de ne pas pouvoir utiliser ce qu'il

⁴¹ ANK, Nairobi. ED/1/2327. Réponse de Crawford à Gorell Barnes, le 24 février 1955.

⁴² PRO, Londres. CO/1028/43. Lettre de Gorell Barnes au gouverneur, le 3 décembre 1956.

⁴³ ANK, Nairobi. ED/1/2327. Rebecca Fane "The disillusioned", in *The Kenya weekly news*, le 30 septembre 1955.

⁴⁴ Rhodes House Library, Oxford. RHO Mss Afr.s. 1727. Correspondance de Jeremiah Nyagah avec Mrs Margaret Foot. Lettre du 4 octobre 1954. Texte original : "I am back at Embu teaching teachers. I am still not sure of the work as I feel that it is not my calling ; the pay is disappointing and the conditions (home, etc.) disappointing too".

⁴⁵ *Ibid.* Lettre du 31 décembre 1954.

a appris en Grande-Bretagne lui semble très frustrant, d'autant plus que la plupart de ses amis et même certains de ses anciens élèves détiennent des postes importants.

A l'occasion de la visite de Margery Perham, qu'il a connue à Oxford, il a pu se plaindre de sa situation au directeur de l'éducation. Il lui promet que son expérience britannique ne restera pas infructueuse⁴⁶. Il obtient finalement un poste administratif au département d'éducation de Kiambu (province centrale). Il se montre satisfait des conditions qui lui sont offertes, il est notamment logé dans une maison équipée de l'eau courante et de l'électricité⁴⁷.

Malgré l'inertie de la société coloniale et la persistance des préjugés, les choses évoluent un peu après 1956. Ainsi, Julius Kiano rentre des États-Unis avec sa femme américaine et leur fils, en septembre 1956. En attendant de lui trouver un poste, il est consigné à Kabete sous la surveillance d'un fonctionnaire des services spéciaux. Il obtient finalement un poste de professeur d'économie au nouveau *Royal Technical College*. Il est le seul enseignant africain de l'établissement et est logé sur le campus du RTC, dans la zone blanche de la ville. Cette décision est l'aboutissement de délicates tractations avec les autorités municipales qui n'étaient pas prêtes à le laisser vivre en plein cœur de la ville⁴⁸. Kiano est plutôt satisfait des conditions qui lui sont offertes, même si la vie quotidienne à Nairobi pendant l'état d'urgence n'est pas facile. Le couvre-feu les oblige à rentrer à dix-neuf heures et ils doivent demander des autorisations pour circuler et se rendre chez des amis. Il se souvient d'avoir entendu un prêche à la *All saints cathedral* de Nairobi où le pasteur expliquait que dans ce pays la civilisation n'était jamais qu'un vernis et que sous leur apparence, et quel que soit leur niveau d'éducation, les Africains étaient restés des sauvages⁴⁹.

Le gouvernement colonial fait une grande publicité autour de ces nouvelles élites africaines qui commencent tout juste à trouver leur place dans la société coloniale. En 1956, Argwings-Khodek anime avec le colonel E. S. Grogan⁵⁰ un déjeuner au *New Stanley*, l'un des grands hôtels de la ville, qui pratique une ségrégation sévère. Argwings-Khodek est présenté comme un représentant de cette génération de nouveaux Africains qui doit désormais pouvoir pleinement jouir des fruits de son éducation à l'étranger dans une société multiraciale.

Mais ces réformes et cette prise de conscience arrivent avec une décennie de retard. Pour ces anciens étudiants, il ne s'agit plus seulement d'être reconnus au même titre que les

⁴⁶ *Ibid.* Lettre du 13 mars 1955.

⁴⁷ *Ibid.* Lettre du 7 septembre 1956.

⁴⁸ Entretien avec Julius Kiano, le 15 janvier 2001, Nairobi (domicile).

⁴⁹ *Ibid.*

⁵⁰ Il est, avec Lord Delamere, l'une des figures dominantes du groupe des colons européens.

Européens, l'enjeu est désormais d'occuper pleinement leur place dans la société coloniale, plus qu'une petite place à l'ombre des Européens. C'est précisément l'engagement politique qui peut leur permettre de valoriser leur expérience tout en se forgeant la place qu'ils désirent vraiment. Jeremiah Nyagah décide de se présenter aux premières élections de 1957 et Julius Kiano⁵¹ soutient la candidature de Tom Mboya à Nairobi.

III/ Les étudiants coloniaux pour une société africaine

Le cadre de la reconstruction de la société kenyane, élaboré depuis 1954, est celui du multiracialisme, qui reconnaît aux différentes populations de la colonie des droits politiques, économiques et sociaux. Si les mesures qui accompagnent ces nouvelles stratégies apportent des progrès tangibles dans la condition de la plupart des Africains, elles ne les placent pas pour autant au centre du système. Les étudiants qui rentrent de l'étranger ont alors du mal à trouver leur place dans cette société multiraciale. Ils militent dès lors pour l'émergence d'un espace social et politique dénué de toute considération raciale et dans lequel ils seraient reconnus pour ce qu'ils sont vraiment et non pas seulement par rapport aux Blancs. C'est ainsi que l'on peut lire l'engagement politique de certains étudiants et des nouvelles élites urbaines, qui vise précisément à bousculer les cadres sociaux et politiques de la reconstruction du Kenya.

A/ Les résistances politiques au projet multiracial

Le nouveau projet de société pour la colonie est soumis aux voix des électeurs du Kenya lors des premières élections au Conseil législatif organisées en 1957. Les résultats de cette consultation traduisent un rejet massif du projet colonial.

1/ Les élections de 1957 et ses enseignements

Trente-quatre candidats se présentent pour l'élection des huit représentants africains au Conseil législatif (un par province). Onze de ces candidats ont étudié à l'étranger. Cette expérience a élargi leur horizon politique, elle leur permet notamment d'envisager l'indépendance et l'instauration d'une société fondamentalement africaine. Toutefois, le niveau de formation des candidats varie considérablement en fonction des régions. Les trois candidats de la province centrale, E. Mathu, B. Mate et D Waruhiu ont suivi des études supérieures à l'étranger ; ils sont quatre sur cinq dans le North Nyanza (Otiende a étudié en

⁵¹ Il est lui-même élu lors de la seconde législature en 1958.

Inde et Muliro en Afrique du Sud); enfin deux des quatre candidats de Nairobi sont passés par l'étranger⁵². Au cours de la campagne électorale, le débat politique se structure autour de l'acceptation ou du rejet du projet de société et de gouvernement multiracial envisagé par les responsables coloniaux. Les anciens représentants africains au Conseil législatif, nommés par l'administration coloniale ainsi que les candidats influencés par les idées de la Société du Capricorne⁵³ adhèrent à ce projet qui propose de mener progressivement la colonie vers l'autonomie interne grâce à l'abolition de toute forme de ségrégation raciale et la mise en place d'une citoyenneté kenyane commune à toutes les populations⁵⁴. Depuis l'instauration de la constitution Lyttelton en 1954, le projet de société multiraciale n'a pas apporté de changement majeur dans la colonie. L'état d'urgence est toujours en vigueur et les Africains de la colonie continuent de souffrir au quotidien des multiples vexations que leur font subir les populations dominantes. Enfin, l'évolution de l'Afrique de l'Ouest offre la démonstration que l'indépendance des territoires coloniaux, avec un gouvernement africain, peut devenir une réalité tangible dans un avenir proche. Dans ces conditions, le projet de société multiraciale du gouvernement colonial apparaît dépassé aux yeux de beaucoup d'Africains qui réclament des changements immédiats.

Ce désir est clairement exprimé par les électeurs africains qui scellent la victoire des opposants au projet multiracial du gouvernement. Six des huit anciens membres africains du Conseil législatif sont écartés, dont les deux plus anciens : Eliud Mathu, qui est là depuis 1944, et B.A. Ohanga, qui l'a rejoint en 1947. Le tableau suivant récapitule les résultats du scrutin de 1957, en précisant pour les nouveaux élus leur degré de formation :

⁵² Ogot B.A., *op. cit.*, p. 59.

⁵³ La Société du Capricorne a été fondée en 1949 en Rhodésie-du-Sud. Elle a des ramifications dans les différents territoires d'Afrique de l'Est (Kenya, Tanganyika, les deux Rhodésies, et le Nyassaland). Son siège est toutefois à Salisbury (Rhodésie-du-Sud). Son but est de favoriser l'émergence d'une société multiraciale dans le cadre d'une fédération d'Afrique de l'Est en définissant notamment une citoyenneté commune, affranchie de toute forme de discrimination. Son emblème, un zèbre sur une carte d'Afrique, symbolise, avec ses rayures noires et blanches, la complémentarité entre les différentes populations. En 1955, les membres de la Société du Capricorne publient *The Capricorn African Society Handbook*, à Salisbury qui explique le rôle et le fonctionnement de cette organisation. Au Kenya, la Société du Capricorne compte 1 200 membres (autant de Noirs que de Blancs). Mais il s'agit dans les deux cas des éléments les plus modérés de ces deux communautés.

⁵⁴ Ogot B.A., *op. cit.*, p. 58.

**Tableau 32: Élections des représentants africains
au conseil législatif en 1957**

Province	Sortant	Élu	Formation
Rift Valley	Daniel T. Arap Moi	Daniel T. Arap Moi	-
Ukamba	James Nzau	James Nzau	Makerere
Central Province	Eliud Mathu	Bernard Mate	BA, <i>Bangor university Of Wales</i> , 1950-1955
Coast Province	J Jeremiah	Ronald Ngala	Makerere et <i>Redland college</i> , Bristol
North Nyanza	Wycliff Awori	Henry Masinde Muliro	BA Cap Town 1949-54, Afrique du Sud
South Nyanza	F. Kiprotich Chuma	L. G. Oguda	-
Central Nyanza	BA Ohanga	Odinga Oginga	Makerere
Nairobi	Gikonyo	Tom Mboya	Formation professionnelle, <i>Ruskin college</i> , Oxford

Source : B.A. Ogot, *op. cit.*, p. 59.

Tous sauf T. Mboya ont eu une carrière d'enseignant. C'est donc un groupe très homogène et d'un bon niveau d'éducation qui siège désormais au Conseil législatif. A Nairobi, la bataille a été serrée entre Tom Mboya et Clement Argwings-Khodek. Ce duel, qui consacre finalement Tom Mboya, met en scène deux représentants de la nouvelle génération de politiciens africains. Argwings-Khodek est devenu le premier avocat africain en 1951. En réclamant l'Afrique aux Africains, il s'est attiré la haine des Européens de la colonie qui l'ont surnommé « *the Mau-Mau lawyer* ». Mais c'est l'outsider Tom Mboya qui l'emporte.

2/ Tom Mboya et le rejet du multiracialisme

Tom Mboya est né en 1930 sur l'île de Rusinga dans le South Nyanza, c'est un Luo, issu d'une famille de paysans catholiques. Il interrompt ses études secondaires après deux ans, faute de moyens, et suit une formation d'inspecteur de santé à la *Jeanes School* de Kabete. Il entre au département de santé du *Nairobi City Council* en 1951⁵⁵. Après l'interdiction de la KAU, en mai 1953, où il a brièvement exercé les fonctions de secrétaire, il se lance dans l'action syndicale en prenant la tête de la *Kenya Federation of Labour* (KFL). Les responsables de la colonie reconnaissent les qualités du jeune homme qui s'est imposé à 25 ans comme une figure politique nationale :

⁵⁵ Mboya T., *Freedom and After*, Nairobi, East African Educational Publishers Ltd., 1986 (1963), p. 29.

«C'est un leader-né qui domine rapidement les organisations africaines avec lesquelles il a des contacts. Il a l'assurance nécessaire ainsi que des qualités d'organisation, il est en outre un excellent orateur »⁵⁶.

Pour les autorités coloniales, il représente une alternative possible au nationalisme kikuyu incarné par Kenyatta et assimilé aux Mau-Mau. Le gouvernement colonial ne cherche donc pas à entraver ses ambitions politiques. En octobre 1955, il obtient une bourse d'études d'un an au *Ruskin College d'Oxford* par la *Worker Travel Association*, qui est complétée par une aide du gouvernement du Kenya⁵⁷.

C'est en Grande-Bretagne qu'il rédige son credo politique sous la forme d'un pamphlet intitulé : *The Kenya Question - An African answer*. Ce texte est publié par le *Fabian Colonial Bureau* de Londres. Dans sa préface, Margery Perham insiste sur le rôle que les nouvelles élites africaines, dont Mboya est représentatif, sont appelées à jouer pendant la période de transition entre la fin de la domination des colons et l'avènement de l'indépendance⁵⁸. Mais Mboya s'oppose avec virulence au programme politique proposé par le gouvernement. Le multiracialisme ne peut pas apporter de solution aux problèmes politiques, économiques et sociaux de la colonie, car il présuppose et reconnaît des différences entre les populations⁵⁹ :

« Il ne peut y avoir de solution aux problèmes du Kenya tant que les Africains occuperont la troisième place dans leur propre pays »⁶⁰.

La reconnaissance du Kenya comme un pays avant tout africain et l'abolition des privilèges des Européens sont le préalable nécessaire à l'instauration d'une réelle démocratie qui implique le suffrage universel et la mise en place de listes électorales communes. C'est dans ce cadre que le Kenya peut s'acheminer vers l'autonomie interne et l'indépendance⁶¹.

Au cours de son séjour britannique, Tom Mboya multiplie les contacts avec les milieux syndicaux et politiques, en particulier avec le *Fabian Political Bureau* et les députés du *Labour Party*. Il se rapproche également des étudiants en devenant le président de l'*African students union*, basée à Londres, dont le but est de coordonner l'action politique des Africains en Afrique⁶². A la fin de ses études à Oxford, Mboya passe deux mois aux États-Unis, entre le 15 août et le 15 octobre 1956, à l'invitation de l'*American Committee on Africa*. Au cours de

⁵⁶ PRO, Londres. CO/822/824. Note secrète du CO, Thomas Joseph Mboya, Nairobi, décembre 1956, p. 3. Texte original : " He is a born leader who quickly dominates any African organisation with which he is connected. He has the necessary self-assurance and organising ability, and in addition is an excellent platform speaker ".

⁵⁷ Mboya T., *op. cit.*, p. 57.

⁵⁸ Mboya T., *The Kenya question, an African Answer*, Fabian Tract n°302, Fabian Colonial Bureau, Londres, 1956, p. 7.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 30.

⁶⁰ PRO, Londres. CO/822/824. Note secrète du CO, Thomas Joseph Mboya, Special Branch Headquarters de Nairobi, décembre 1956, p. 2. Texte original : " There could not be solution to Kenya's problems so long as the African was given third place in his own country ".

⁶¹ Mboya T., *The Kenya question, an African Answer*, Fabian Tract n° 302, Fabian Colonial Bureau, Londres, 1956, p. 39.

⁶² PRO, Londres. CO/822/824. Note secrète du CO, Thomas Joseph Mboya, Special Branch Headquarters de Nairobi, décembre 1956, p. 4.

ce séjour, il donne un grand nombre de conférences dont une au siège des Nations-Unies, à New York⁶³. Il rencontre également les principaux dirigeants des syndicats américains. En l'espace d'une année, Tom Mboya est devenu un homme politique de stature internationale dont les responsables coloniaux sont désormais obligés de tenir compte.

Le secrétaire d'État considère que Mboya représente un atout dans la recomposition politique à venir de la colonie. Il incarne, en effet, une troisième voie possible entre les fidèles à l'administration coloniale, comme Mathu ou Ohanga et les « radicaux » de la KAU comme Kenyatta ou Koinange⁶⁴. Il enjoint donc les responsables de la colonie de se montrer indulgents à l'égard des prises de position de Mboya contre la politique coloniale. Compte tenu de son aura nationale et internationale, il serait maladroit et malvenu de chercher à restreindre sa liberté de paroles et de mouvements. Le secrétaire d'État demande au gouverneur de charger quelqu'un de veiller sur Tom Mboya, afin notamment de l'influencer dans ses projets politiques⁶⁵.

Dès son retour au Kenya, en novembre 1956, Tom Mboya crée son propre parti politique, le *Nairobi People's Convention Party* (NPCP), qui remporte le scrutin à Nairobi contre Argwings-Khodes. Il prend alors la tête de la croisade politique contre le multiracialisme.

3/ Le rejet du multiracialisme constitutionnel

Dès leur élection, les nouveaux élus s'organisent au sein de l'*African Elected Members Organization* (AEMO). Ils refusent d'occuper le poste ministériel prévu pour l'un d'entre eux tant qu'ils n'auront pas obtenu 15 sièges (les Européens disposent alors de 14 sièges) et envoient une délégation à Londres pour faire pression sur le *Colonial Office*. En octobre 1957, le secrétaire d'État aux colonies accorde au Kenya une nouvelle constitution, la *Lennox Boyd Constitution*⁶⁶.

Les Africains disposent désormais de 14 sièges et 12 *Specially Elected Members* (quatre pour chaque groupe de population) font partie du gouvernement. Mais cette nouvelle constitution reste fidèle aux principes multiraciaux, toujours considérés comme le cadre politique le plus adapté à la situation de la colonie. Alors que les Européens et les Indiens acceptent ces nouvelles dispositions, les élus africains sentent que le moment est venu d'en finir avec les distinctions raciales qui structurent l'ensemble de la société coloniale. Il s'agit

⁶³ PRO, Londres. CO/822/824. Interview de Tom Mboya, le 5 septembre 1956.

⁶⁴ PRO, Londres. CO/822/824. Note du CO à l'ambassade de Washington, le 30 juillet 1956.

⁶⁵ PRO, Londres. CO/822/824. Note du secrétaire d'État aux colonies au gouverneur du Kenya, Sir Evelyn Baring, le 15 novembre 1956.

⁶⁶ Ogot B.A., *op. cit.*, p. 60.

désormais de préparer une indépendance africaine grâce à la mise en œuvre d'un processus constitutionnel qui ne soit ni racial, ni multiracial mais national, c'est-à-dire fondamentalement africain. Dès le mois de novembre, les élus africains manifestent leur opposition à la constitution Lennox Boyd en refusant de participer à l'élection des membres spéciaux prévue pour 1958. Cette campagne de non-coopération lance le signal de la lutte contre le projet de société multiraciale ; elle marque le début de la mobilisation pour préparer une indépendance vraiment africaine pour la colonie. Il s'agit de démontrer qu'à tous les niveaux, le Kenya peut se passer des Européens. Tom Mboya et ses alliés s'attaquent notamment au problème de la formation des Africains, qui est un élément essentiel de l'indépendance.

B/ Préparer la relève ; formations et africanisation

Dans le contexte de la préparation d'un avenir africain pour la colonie, le développement rapide des opportunités d'éducation supérieure des Africains est indissociable du combat politique contre le multiracialisme. Or, en 1957, le nombre d'étudiants en Grande-Bretagne est encore limité et les autorités coloniales, qui souhaitent privilégier les formations locales, sont toujours hostiles aux études en Inde et aux États-Unis. C'est dans ce contexte que Tom Mboya lance un vaste plan de formation aux États-Unis.

1/ Des opportunités de formation toujours insatisfaisantes

a/ De nouvelles formations au service de l'africanisation des services de la colonie

En 1956, le gouvernement du Kenya lance le *Kenya African Teachers' scholarship* pour former des enseignants. L'année suivante, le *Kenya Development and Welfare Scholarship* prend le relais, sur une échelle plus réduite, du *Colonial Development Scheme* qui s'est terminé en 1956. Son objectif est de former en Grande-Bretagne des agents des gouvernements locaux afin de leur permettre d'occuper des postes de responsabilité⁶⁷. Le montant de ces bourses est calé sur celui des bourses du *Colonial Development and Welfare Scheme*⁶⁸ mais elles sont financées par le gouvernement. Les demandes de candidature passent toujours par le chef de département qui fournit une recommandation ainsi que des précisions sur la nature des cours envisagés.

⁶⁷ ANK, Nairobi. ED/2/14014. Lettre du directeur de l'éducation, le 18 juillet 1956.

⁶⁸ ANK, Nairobi. DC/KTP/2/7/1. Note du département d'éducation aux chefs de département, le 14 juin 1957.

Désormais, les bourses du gouvernement sont attribuées sur une base non raciale. Trois Africains siègent dans le nouveau comité qui comporte onze membres ; il s'agit de E. Mathu, T. Mboya et M. Oguda⁶⁹. Afin de prendre en compte les disparités dans le niveau d'éducation de ces différents groupes, des quotas sont également mis en place, qui se répartissent de la manière suivante :

Tableau 33: Système de quotas pour l'attribution des bourses du gouvernement après 1957

Population	%
Européens	15
Indiens	15
Africains	24
Goans	3
Arabes	7
Bourse de mérite	36

Source : ANK, Nairobi. ED/2/13521.
Note du 31 octobre 1957

Enfin les entreprises privées d'Afrique de l'Est s'intéressent à la formation des ressortissants des colonies. Le directeur de la *Shell Company* propose au gouvernement du Kenya une bourse de 250 £ par an pendant trois ans pour la formation d'un étudiant en Grande-Bretagne, à Makerere ou au RTC. La société *Marconi's Wireless* offre une bourse en radio-télécommunications au *Telegraph Company's college* de Chelmsford, en janvier 1955. Enfin, la *Federation of British Industry* propose une bourse d'études pour un ingénieur à partir du mois de septembre 1954⁷⁰.

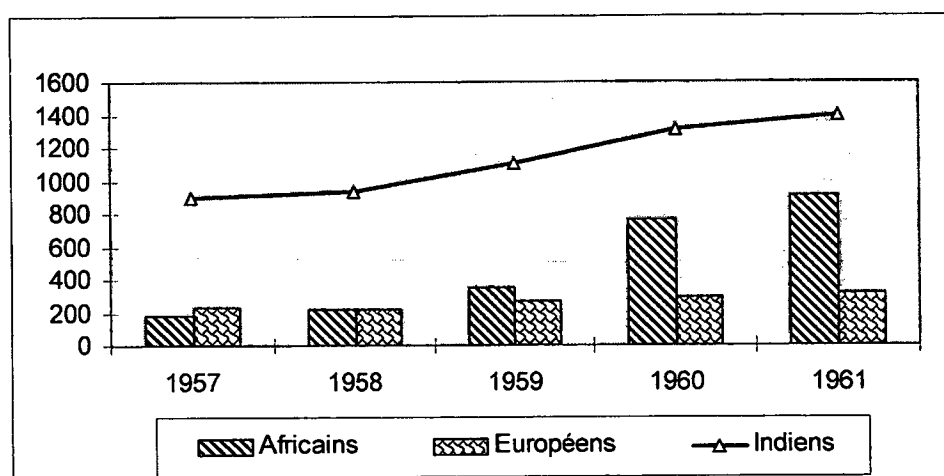
b/ Bilan des formations supérieures

Entre 1957 et 1961, le nombre des étudiants du Kenya progresse de la façon suivante :

⁶⁹ ANK, Nairobi. ED/2/13521. Note du 14 novembre 1957.

⁷⁰ ANK, Nairobi. ED/3/2737.

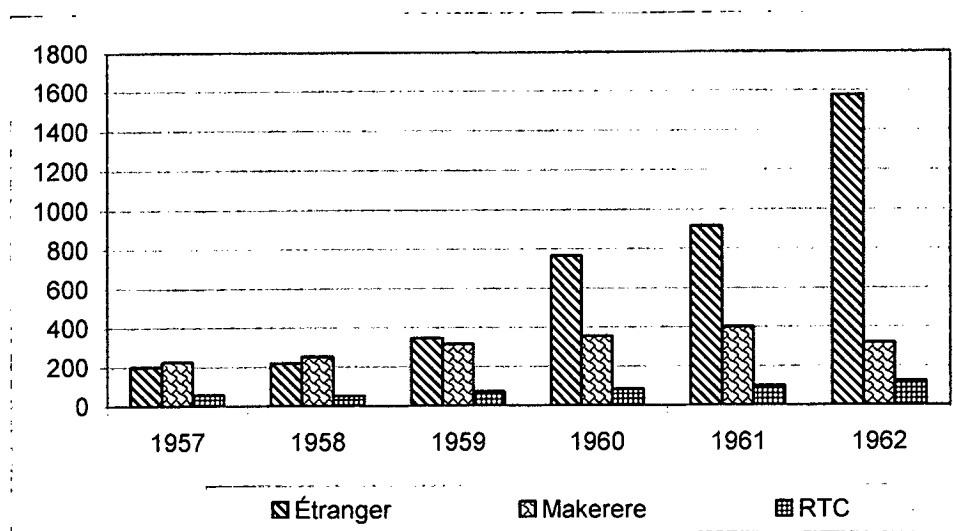
**Graphique 13: Étudiants kenyans à l'étranger
1957-1961**



Sources : S. Bogonko, *A History of Modern Education in Kenya 1895-1991*, Nairobi, Evans Brothers Ltd, 1992, p. 87

On remarque d'après ce graphique que l'éducation à l'étranger des Africains décolle véritablement après 1960. Mais rapportées à la population de la colonie, ces opportunités restent limitées. Le gouvernement donne toujours moins de bourses d'études en Grande-Bretagne aux Africains qu'aux Indiens et aux Européens. Dans le cadre des nouvelles bourses gouvernementales, par exemple, les Africains reçoivent, en 1959, 28 bourses, contre 64 pour les Indiens et 44 pour les Européens, en dépit d'un système de quotas qui favorise les Africains. En fait, le gouvernement colonial privilégie, pour cette population, les formations locales à Makerere et au RTC. En 1959, le gouvernement donne 451 bourses d'études « locales » (325 à Makerere et 79 au RTC) et seulement 47 à l'étranger qui recouvrent ses différents programmes. La préférence du gouvernement pour les formations locales se lit nettement sur le graphique suivant :

**Graphique 14: Formation supérieure des Africains
entre 1957 et 1961**



Source : S. Bogonko, *A History of Modern Education in Kenya 1895-1991*, Nairobi, Evans Brothers Ltd, 1992, p. 87.

En 1959, l'africanisation des cadres de la colonie est encore limitée. Compte tenu du rythme de ces formations, les responsables de la colonie considèrent que le recours à un personnel expatrié serait nécessaire pendant de nombreuses années encore. Des progrès importants ont pourtant été réalisés dans ce domaine, puisque le nombre d'Africains occupant des postes de responsabilités est passé de 57 à 350 entre 1955 et 1959⁷¹.

Toutefois, à partir de 1960, les formations à l'étranger dépassent de manière significative les formations locales. Cette accélération soudaine du rythme de la formation résulte des différentes initiatives qui sont engagées par les Africains dans la perspective de l'indépendance. La plus spectaculaire est celle de Tom Mboya qui organise ses premiers charters d'étudiants vers les États-Unis en 1959.

2/ Des charters pour les États-Unis

a/ Origines de l'initiative

Dès son retour dans la colonie, Julius Kiano prend conscience de la nécessité et de l'urgence de former massivement les jeunes Africains pour assurer la relève. C'est ce qui le conduit à fonder la *Cultural Society of new Africa*, en 1957, avec John Seroney et Milton Obote, le futur président de l'Ouganda⁷². Ces efforts, qui mobilisent les réseaux personnels de

⁷¹ PRO, Londres. CO/822/1650.

⁷² Entretien avec Julius Kiano, le 15 janvier 2001, Nairobi (domicile).

chacun, ont un impact limité. Compte tenu de l'enjeu que représentent ces formations, il apparaît urgent de coordonner ces différentes actions de manière à leur donner une plus grande ampleur. Comme c'est aux États-Unis que les offres de bourses sont les plus nombreuses, c'est sur ce pays que se concentre la mobilisation des Africains du Kenya.

Depuis le début des années 1950, le nombre des étudiants africains du Kenya aux États-Unis n'a cessé d'augmenter. Ils sont 34 en septembre 1957, mais sept d'entre eux seulement ont bénéficié d'une bourse du gouvernement américain⁷³. Tous les autres ont obtenu des bourses partielles ou complètes de la part d'établissements américains. Étant donné le coût du voyage et de la vie aux États-Unis, il est souvent difficile de réunir les fonds nécessaires pour entreprendre de telles études. Nombreux sont ceux qui ont dû renoncer à ces bourses faute de ressources suffisantes. Le gouvernement colonial, hostile à ces formations américaines, n'hésite pas à entraver les démarches des étudiants. L'échange de dollars est toujours plafonné et les responsables des écoles secondaires qui accordent des recommandations du bout des lèvres, n'encouragent pas toujours les autorités américaines à délivrer un visa⁷⁴. À partir de 1957, les démarches des étudiants kenyans sont cependant appuyées par le responsable des affaires culturelles de l'ambassade américaine de Nairobi, Robert Stephens. Cette nouvelle fonction consiste à faire le lien entre les étudiants africains et les institutions américaines et à promouvoir la culture américaine en Afrique⁷⁵. C'est auprès de lui que les étudiants désireux de poursuivre aux États-Unis viennent se documenter ; il met à la disposition des étudiants les 800 catalogues des universités américaines. Robert Stephens est particulièrement sensible aux problèmes de ces étudiants. Il a rencontré Julius Kiano aux États-Unis avant de prendre ses nouvelles fonctions et il entretient des relations amicales avec les Africains qui viennent de rentrer des États-Unis. En tant qu'Américain, il n'est pas vraiment intégré dans la société coloniale britannique. Cette marginalisation, dont souffrent aussi les étudiants africains, tend à les rapprocher⁷⁶.

Lors de sa première visite aux États-Unis à l'automne 1956, Tom Mboya prend conscience du gâchis représenté par ces bourses américaines qui échappent aux étudiants kenyans, faute de moyens. Il évoque cette question devant George Houser qui le présente à Bill Scheinman, un riche industriel qui fabrique des avions dans le New Jersey, également membre du bureau de l'ACOA⁷⁷. Bill Scheinman s'entiche véritablement de Tom Mboya et il

⁷³ Smith M. I., *The East African airlift of 1959, 60 et 61*, Dissertation, Syracuse University, 1966, p. 18.

⁷⁴ ANK, Nairobi. MAC/KEN/77/6. Lettre du responsable du *Christian Council* à Joseph Murumbi, le 3 septembre 1957.

⁷⁵ Entretien avec Bob Stephens, ancien attaché culturel de l'ambassade américaine à Nairobi, le 25 août 2001, Marblehead, (Massachusetts, États-Unis).

⁷⁶ *Ibid.*

⁷⁷ Mboya T., *Freedom and after*, op. cit., p. 59.

lui rend visite au Kenya en 1957. Lors de son séjour, l'industriel prend conscience de la nécessité de faire quelque chose pour promouvoir l'éducation de ces jeunes Africains. Il décide de financer personnellement la venue de 17 jeunes gens en 1957 et de 36 autres, l'année suivante.

b/ Le premier charter pour les États-Unis

Tom Mboya et Bill Sheinman se rencontrent de nouveau lors de l'*All People Conference* organisée, en 1958, à Accra, par Kwame Nkrumah, le nouveau président du Ghana. C'est là qu'ils décident avec Julius Kiano et George Houser de mettre en place un vaste plan de formation aux États-Unis. Pour réduire le coût du voyage qui est le principal obstacle à l'éducation des jeunes Africains aux États-Unis, ils ont l'idée d'affréter un charter. Pour mener à bien cette entreprise, ils fondent l'*African American Students Foundation* (AASF) dont les bureaux sont à New York⁷⁸. Les principaux architectes du projet, Bill Scheinman, Ted Kheel et Franck Montero sont recrutés dans le petit cercle de Riverdale, une banlieue riche du nord de Manhattan⁷⁹.

En avril 1959, Tom Mboya et Julius Kiano sont invités aux États-Unis par l'ACOA pour un nouveau cycle de conférences de cinq semaines. Les deux hommes profitent de leur séjour pour obtenir des bourses dans différentes universités américaines. Julius Kiano et Ruth Njiiri, la femme américaine d'un étudiant kenyan, demandent aussi aux Américains d'accueillir ces jeunes chez eux pour leur permettre de bénéficier d'une expérience culturelle originale. Ils rentrent au Kenya avec une cinquantaine de promesses de bourses. Il reste à trouver les fonds pour financer le voyage de ces étudiants.

L'affrètement d'un charter divise par deux le coût du voyage, qui se monte tout de même à 330 \$. Pour obtenir un visa américain, les étudiants doivent également disposer de 300 \$ chacun. L'*African American Students Foundation* parvient à récolter 35 000 \$, grâce à un appel à contribution soutenu par des personnalités célèbres comme l'ancien joueur de baseball Jackie Robinson, le chanteur Harry Bellafonte ou encore l'acteur noir américain Sydney Poitier⁸⁰. Le département d'État, qui répond qu'il est déjà engagé sur d'autres propres programmes de formation dans les territoires coloniaux, refuse de soutenir cette initiative⁸¹.

⁷⁸ Une grande partie des papiers concernant l'AASF et l'organisation des premiers charters d'étudiants se trouvent chez Cora Weiss, qui dispose de matériaux encore non exploités.

⁷⁹ Entretien avec Cora Weiss, secrétaire de l'AASF, le 25 septembre 2001, à New York.

⁸⁰ Texte en annexe, n° 24, p. 502.

⁸¹ Smith M. I., *op. cit.*, p. 31.

A Nairobi, Tom Mboya et Julius Kiano s'efforcent de lever des fonds supplémentaires pour financer davantage de bourses. Le comité parvient ainsi à aider 48 étudiants qui ont reçu des bourses partielles. Les responsables de l'AASF se rendent à Nairobi pour sélectionner les étudiants susceptibles de partir en septembre 1959. L'AASF retient 81 étudiants, dont 78 Africains issus de huit groupes ethniques différents, bien que les Kikuyu soient majoritaires. Le 7 septembre 1959, une foule de 5 000 personnes vient à l'aéroport de Nairobi pour souhaiter bonne chance et bon voyage à ces futurs étudiants.

Leur arrivée a également un grand retentissement à New York. Les journalistes de l'*Herald Tribune* et du *New York Times* donnent une large couverture de l'événement, ils se délectent notamment de l'interview d'un jeune Masai et d'un ancien détenu Mau-Mau. Pendant deux jours, les membres de l'ACOA organisent pour les nouveaux arrivants une visite de New York avant que ceux-ci ne se dispersent dans les 40 collèges où ils sont attendus pour commencer leurs études. Pendant les fêtes, ces étudiants se retrouvent autour de Cora Weiss qui leur ouvre sa maison ; avec Ida Wood⁸², du *Phelps-Stokes Fund*, elles s'efforcent de rendre leur séjour plus agréable⁸³.

Mais les autorités coloniales n'apprécient pas cette initiative qui parasite leurs propres plans de formation. Le gouvernement s'inquiète tout particulièrement des difficultés financières que peuvent rencontrer ces étudiants lors de leurs séjours. Il dénonce également les modalités de leur sélection. Ces critiques apparaissent peu fondées, car sur 81 étudiants, partis en 1959, seuls cinq n'ont pas le certificat d'études secondaires. Elles n'affectent pas la détermination des responsables de l'AASF à réitérer l'opération l'année suivante sur une plus grande échelle.

c/ Les charters de 1960 et 1961 : un enjeu politique américain

En 1960, l'AASF lance un nouvel appel de fonds aux États-Unis pour permettre à un autre groupe d'étudiants est-africains de partir. Alors que 200 bourses ont été obtenues pour faire partir 165 étudiants de 7 pays d'Afrique centrale et orientale en septembre 1960, le gouvernement colonial refuse d'accorder les autorisations nécessaires au *Kenya Education Fund*⁸⁴ pour lever des fonds⁸⁵. Pour sauver l'opération. Tom Mboya s'adresse directement au

⁸² Miss Ida Wood s'occupe à partir de 1956 de l'accueil des étudiants africains pour le *Phelps-Stokes Fund*. Elle s'efforce notamment de nouer des relations personnelles avec les étudiants, qui ont parfois des problèmes d'adaptation à leur arrivée aux États-Unis. Elle rend visite aux étudiants au moins une fois par an mais indépendamment de toute structure officielle, fédérale ou coloniale. Elle n'a pas eu d'implication directe avec les charters de Mboya sauf avec les étudiants issus de ce programme qui se tournaient délibérément vers le PSF.

⁸³ Entretien avec Cora Weiss, secrétaire de l'AASF, le 3 octobre 2001, à New York.

⁸⁴ Munyua Waiyaki, Gecaga, Kiano et Likimani qui ont tous étudié à l'étranger sont responsables de ce fonds.

⁸⁵ Smith M.I., *op. cit.*, p. 85.

sénateur J.F. Kennedy, candidat à l'élection présidentielle. La *Joseph P. Kennedy jr. Foundation*, dont le jeune sénateur est actionnaire, accorde une aide de 100 000 \$ au projet de Tom Mboya, qui permet de sauver les charters de 1960⁸⁶. Ce geste ne passe pas inaperçu en pleine campagne présidentielle⁸⁷. Le département d'État annonce, le 15 août 1960, qu'il est prêt à donner également une aide de 100 000 \$ pour financer ces nouveaux charters, si les responsables acceptent de travailler avec l'*Institute of International Education*. Tom Mboya est alors en mesure d'affréter quatre avions : 288 étudiants, dont 239 Kenyans, arrivent aux États-Unis en septembre 1960⁸⁸.

L'année suivante, en 1961, alors que Kennedy est devenu président des États-Unis, 230 étudiants sont de nouveau envoyés aux États-Unis. Mais le cadre est désormais plus structuré puisque c'est l'IIE qui se charge de la sélection des étudiants. L'engagement direct du département d'État dans le financement de ces programmes d'éducation est l'aboutissement d'un processus engagé depuis 1956. C'est, en effet, à cette date que l'administration américaine commence à s'intéresser à l'avenir des territoires coloniaux, mais de manière discrète pour ne pas froisser ses alliés européens. Elle soutient ainsi les programmes de formation aux États-Unis, de manière indirecte, à travers les organisations philanthropiques, l'AAI et l'IIE. Entre 1956 et 1959, le budget de l'AAI passe de 16 000 \$ à 88 500 \$, grâce au financement officieux de la CIA⁸⁹. C'est seulement à partir de 1961 que l'Institut est directement financé par le gouvernement américain⁹⁰. A cette date, un certain nombre de territoires coloniaux ont déjà accédé à l'indépendance ou sont engagés dans un processus de gouvernement interne. Le colonialisme a vécu.

En 1956, au moment où Tom Mboya engage son combat contre le multiracialisme, il y avait une soixantaine d'étudiants kenyans aux États-Unis. Cinq ans plus tard, en 1961, ils sont près d'un millier. L'offre d'éducation à l'étranger et notamment aux États-Unis dépasse la demande ; les établissements universitaires est-africains assistent, impuissants, au départ de leurs meilleurs éléments vers les établissements étrangers⁹¹... Ceux qui reviennent dans la région avec leurs diplômes étrangers sont auréolés d'un prestige que les « *Makerere boys* » ont depuis longtemps perdu.

⁸⁶ *Ibid.* Les chiffres des charters varient d'un auteur à l'autre, nous avons retenu ceux de M. Smith ; Mboya avance 295 étudiants.

⁸⁷ Voir document photographique, n°25 p. 503.

⁸⁸ Smith M.I., *op. cit.*, p. 127.

⁸⁹ Rich E., *op. cit.*, p. 96.

⁹⁰ *Ibid.*, p. 99.

⁹¹ Goldthorpe J., *op. cit.*, 1965, p. 19.

Tom Mboya a remporté son double défi politique et éducatif indissociables dans le contexte du Kenya : former le personnel africain nécessaire pour assurer la relève.

« Il m'a toujours paru évident que la chose la plus importante était l'éducation et la préparation du personnel requis à tous les niveaux pour prendre en main les nouvelles institutions, l'administration, et les métiers, quand les personnes indigènes en auront la responsabilité »⁹².

C'est dans ce nouveau contexte, qui redistribue complètement les cartes de la formation supérieure des Africains du Kenya, que s'ouvre en janvier 1960 la conférence de *Lancaster House* à Londres. Elle lance le processus constitutionnel qui doit conduire le Kenya à l'indépendance.

C/ Le triomphe des élites africaines (1960-1963)

C'est grâce à cette mobilisation politique et éducative que les élites africaines parviennent à s'imposer comme les principaux acteurs de l'indépendance. Tandis que les plus engagés politiquement négocient l'indépendance à Londres, les autres prennent leur place dans une société qui n'est plus multiraciale mais africaine.

1/ Le Kenya en marche vers l'indépendance

a/ Une nouvelle politique coloniale

L'affirmation des élites africaines du Kenya sur la scène nationale et internationale compromet la viabilité du projet multiracial. Alors que le secrétaire d'État aux colonies envisageait en janvier 1959 l'indépendance des territoires britanniques d'Afrique de l'Est vers le milieu des années 1970, le processus de décolonisation s'accélère brusquement dès la fin de cette année⁹³.

Pour la première fois, à l'automne 1959, la politique coloniale entre dans la campagne électorale britannique. Le premier ministre conservateur, Harold MacMillan, prend conscience de la nécessité de modifier son discours à l'égard des colonies, face aux pressions externes et internes. L'administration américaine ne cache plus son hostilité à l'idée coloniale. Les territoires coloniaux sont également devenus un fardeau économique que les contribuables britanniques ne sont plus prêts à assumer. Au Kenya, en particulier, la

⁹² Mboya T., *op. cit.*, p. 141. Texte original : " It has always seemed clear to me that the most important matter is the education and preparation of the personnel who will be needed at all levels to man the new institutions, the administration and the professions where responsibilities will fall on the indigenous people".

⁹³ Hargreaves J.D., *Decolonization in Africa*, Londres, Longman, 1988, p. 165.

répression des Mau-Mau a coûté très cher et la colonie connaît alors une crise économique majeure. Après avoir effectué une vaste tournée en Afrique en janvier 1960, le nouveau premier ministre, Harold MacMillan, évoque au printemps 1960, le « vent du changement » qui donne une nouvelle orientation à la politique coloniale britannique en passant notamment de l'Empire au *Commonwealth*⁹⁴.

Cette mutation signifie, en Afrique de l'Est, le renoncement au multiracialisme et la reconnaissance d'un gouvernement majoritairement africain⁹⁵. C'est l'émergence et la reconnaissance d'une élite africaine susceptible de négocier directement l'indépendance avec les responsables métropolitains qui a rendu possible une évolution aussi rapide. Au Kenya, la bataille constitutionnelle engagée par Tom Mboya et les membres élus du Conseil législatif de la colonie en 1957 a précisément permis cette reconnaissance. Ce sont désormais ces nouvelles élites africaines et notamment les anciens étudiants qui forgent le destin politique de la colonie.

b/ Les étapes du processus d'indépendance

La première étape de ce processus est l'ouverture à Londres de la conférence de *Lancaster House*, en janvier 1960. Les élus africains de la colonie sont représentés par Ronald Ngala et Tom Mboya. Elle entérine la fin du multiracialisme en reconnaissant une majorité africaine. Le Conseil législatif se compose de 65 membres (20 sièges sont réservés aux populations minoritaires : dix pour les Européens, huit pour les Indiens et deux pour les Arabes). Mais les 8 ministres (quatre Africains, trois Européens et un Arabe) sont toujours nommés par le gouverneur⁹⁶. Si cette nouvelle constitution infléchit le destin politique de la colonie, elle ne répond pas complètement à la demande des représentants africains qui réclament l'indépendance immédiate et la libération de Jomo Kenyatta.

Les partis politiques sont de nouveau autorisés sur une base nationale. Au printemps 1960, deux formations nationales émergent en vue de la préparation des premières élections générales prévues en février 1961. La KANU (*Kenya African National Union*) est fondée le 14 mai 1960 par James Gichuru, Tom Mboya et Odinga Oginga. Mais les chefs des formations ethniques minoritaires, qui craignent d'être écrasés par les Luo et les Kikuyu

⁹⁴ ANK, Nairobi. MAC/GTB/133/2. Harold MacMillan, *Wind of change the challenge of the Commonwealth*, discours prononcé le 3 mai 1960, lors de la conférence des premiers ministres du *Commonwealth*. p. 10.

⁹⁵ Hargreaves J.D., *op. cit.*, p. 194.

⁹⁶ Ogot B.A., *op. cit.*, p. 61.

majoritaires, fondent la *Kenya African Democratic Union* (KADU) autour de Ronald Ngala, Masinde Muliro et D. Arap Moi, le 25 juin 1960⁹⁷.

La KANU remporte très largement les élections de février 1961, mais ses élus refusent de former un gouvernement tant que Jomo Kenyatta reste incarcéré. Ce sont donc les élus de la KADU qui forment ce gouvernement, en réclamant à leur tour la libération du Mzee⁹⁸. Le gouverneur cède et Jomo Kenyatta est libéré le 14 août 1961 ; il prend la tête de la KANU en octobre 1961. La seconde conférence de *Lancaster House* (février-avril 1962) fixe le cadre constitutionnel de l'indépendance du Kenya. Les premières élections au suffrage universel en mai 1963 confirment la prépondérance de la KANU. Le 1^{er} juin 1963, Jomo Kenyatta devient premier ministre de la colonie. Une troisième et dernière conférence à *Lancaster House* en septembre 1963 établit les détails de l'accession à l'indépendance du Kenya qui est fixée au 12 décembre 1963, date à laquelle Jomo Kenyatta devient le premier président du Kenya.⁹⁹

2/ L'affirmation des élites éduquées

a/ L'ouverture de la société civile aux Africains

La fin de l'état d'urgence en novembre 1959 et le début de la conférence de *Lancaster House* en janvier 1960 marquent la fin de la domination européenne sur la colonie. Toutes les lois racistes sont officiellement abolies en 1961. Mais dès 1960, les Africains sont libres de se rendre où ils veulent. James Njōroge Mungai se souvient qu'il pouvait alors librement aller au *New Stanley Hotel* à Nairobi. En 1960, il est même allé au *Mount Kenya Safari Club* à Thomson Falls, Nyahururu avec un ami américain. Personne ne lui a rien dit, alors que c'est là le cœur des White Highlands, principalement occupées par des Boers. Mungai explique ce changement d'attitude par le sentiment de peur ressenti par les Européens qui se demandent comment ils vont être traités après l'indépendance¹⁰⁰.

Mais ce changement social se traduit également par l'ouverture des plus hauts postes aux Africains. En 1960, l'*Attorney General* accepte de nommer Charles Njonjo conseiller juridique de la couronne ; il est traité comme un fonctionnaire européen. Il est le premier Africain à obtenir une telle reconnaissance à la fois professionnelle et sociale. Kyale Mwendwa remplace un Européen comme *District Education Officer* en 1962. L'année suivante, il devient directeur de l'éducation. C'est également en 1962 que le maire de Nairobi

⁹⁷ *Ibid.*, p. 65.

⁹⁸ Surnom respectueux attribué à Jomo Kenyatta qui signifie "le vieux", en swahili.

⁹⁹ *Ibid.*, p. 77.

¹⁰⁰ Entretien avec James Mungai, le 17 janvier 2001, Nairobi (domicile).

est pour la première fois un Africain¹⁰¹. Les étudiants qui rentrent au Kenya à la fin des années 1960 trouvent tous des postes hautement qualifiés et ne sont plus entravés dans leurs ambitions sociales et professionnelles par des lois et des pratiques discriminatoires. Ce sont eux les véritables gagnants de l'indépendance du Kenya.

b/ Le rôle nouveau des Africains éduqués dans la vie politique de la colonie.

La composition des deux premiers gouvernements kenyans dans la phase précédant l'indépendance souligne le poids de ces nouvelles élites. Le premier gouvernement africain est formé au printemps 1962 après la deuxième conférence de *Lancaster House*. Il comprend 16 ministres dont 11 Africains, quatre Européens et un Indien. Parmi ces ministres, 7 ont étudié à l'étranger, dont deux en Afrique du Sud et un aux États-Unis. La composition de ce premier cabinet met en relief un important renouvellement des cadres politiques, puisqu'il ne comporte que deux figures importantes de la KAU et du nationalisme kenyan (Gichuru et Kenyatta). Cinq anciens membres du Conseil législatif occupent désormais des fonctions ministérielles.

Mais le poids des nouvelles élites est beaucoup plus marqué dans la composition du second gouvernement kenyan. Parmi les 16 ministres du cabinet formé après les élections de mai 1963, 14 sont des Africains. Il sont 11 à être passés par l'étranger (5 aux États-Unis, 1 en Afrique du Sud, 1 en Inde et 4 en Grande-Bretagne). Le groupe des étudiants américains (Kiano, Mungai, Sagiri,...) qui a soutenu les initiatives politiques et éducatives de Tom Mboya s'impose donc sur la nouvelle scène politique du Kenya. Cette évolution politique confirme l'échec du modèle éducatif et culturel britannique associé à la domination coloniale. Les politiciens africains qui émergent à partir de 1957 se sont formés en marge des cadres coloniaux. Leur combat politique et éducatif a précisément permis d'accélérer le processus qui aboutit à l'indépendance du Kenya le 12 décembre 1963.

Conclusion

Après la révolte des Mau-Mau, les responsables coloniaux métropolitains envisagent la reconstruction politique, économique et sociale de la colonie sur un mode multiracial qui doit précisément permettre la réconciliation entre les différentes populations. Il s'agit donc d'intégrer de manière progressive et sélective les nouvelles élites africaines qui ont adopté,

¹⁰¹ Frost R., *op. cit.*, p. 142.

pendant leurs études, le modèle culturel britannique. Le processus ainsi engagé s'inscrit dans une durée relativement longue puisque l'indépendance du territoire n'est pas envisagée avant vingt ans. Mais ce projet multiracial reconnaît et entérine la prépondérance européenne. Or les Africains qui rentrent alors dans la colonie après plusieurs années passées à l'étranger ont pris conscience que cette domination n'était pas inéluctable. A l'heure où les colonies ouest-africaines s'engagent sur le voie de l'indépendance, ils réclament leur place dans leur propre société. C'est le sens du combat politique et éducatif qui est engagé par les premiers élus africains en 1957 et qui débouche sur l'indépendance politique de la colonie en 1963. C'est au cours de cette période cruciale que les élites africaines éduquées émergent en tant que force politique et sociale nouvelle.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Le Kenya devient indépendant le 12 décembre 1963. Le nouveau président, Jomo Kenyatta, a été l'un des premiers Africains de la colonie à effectuer des études supérieures à l'étranger. Il a, en effet, profité de son second séjour en Grande-Bretagne entre 1931 et 1946 pour se lancer dans des études d'anthropologie à la LSE. Les étudiants formés à l'étranger depuis 1945 jouent un rôle déterminant dans le processus conduisant à l'avènement de la République du Kenya. Ce sont, en effet, leur compétence, leurs savoirs, mais également leur ambition qui ont infléchi le destin constitutionnel de la colonie en coupant court à l'expérience multiraciale pour donner au Kenya une indépendance réellement africaine. La manière dont se structure cette élite permet d'apprécier les enjeux politiques du Kenya contemporain. Elle offre également un éclairage sur la nature et le développement de l'éducation depuis l'indépendance de ce pays en 1963.

1/ Les étudiants africains au cœur du processus de lutte pour l'indépendance

L'accession à l'indépendance du Kenya est l'aboutissement d'un processus de lutte et de résistance engagé dès les années 1930 contre l'hégémonie du colonat européen. La place sociale, politique et économique accordée aux immigrants blancs dès les premières années du XX^{ème} siècle a fait du Kenya une colonie de peuplement. Pendant les soixante années qu'a duré la domination coloniale du Kenya, la défense acharnée des intérêts et des privilèges de ce groupe a entravé le développement de la communauté africaine et empêché l'émergence d'une élite noire. Les structures socio-politiques de la colonie sont alors un obstacle au processus de modernisation et de démocratisation de l'Empire engagé par la métropole depuis 1945. Le but de ces réformes était précisément de donner une place nouvelle aux Africains dans les sociétés coloniales en favorisant l'émergence d'une élite africaine dans le cadre du partenariat multiracial.

Mais en 1945 les Européens ne sont pas prêts à partager leur pouvoir avec les Africains ; et, en 1954, lorsque cette thématique est réactivée dans la perspective de la reconstruction du Kenya après les Mau-Mau, les Africains de la colonie sentent que le moment est venu de prendre pleinement leur place dans la société coloniale. Les étudiants sont de plus en plus nombreux à rentrer au Kenya au cours de la deuxième moitié des années 1950. Ils entendent alors jouir des bénéfices de leur formation supérieure en s'intégrant pleinement dans la société coloniale. Par conséquent, ils s'accommodent mal de la place qu'ils trouvent à leur retour dans la société coloniale. Le processus politique et éducatif engagé par une partie de ces anciens étudiants, derrière T. Mboya permet précisément de briser ce cadre multiracial pour offrir aux anciens étudiants la première place dans leur propre société.

Alors que la guerre des Mau-Mau n'a reçu aucune aide extérieure, la formation des étudiants du Kenya suscite l'intérêt de certains gouvernements étrangers. Dans le contexte de la guerre froide et de la dénonciation de l'idée coloniale, ce soutien fait de l'éducation supérieure des Africains un enjeu politique et stratégique international. C'est, dans une certaine mesure, là que se joue véritablement l'indépendance de la colonie. L'élargissement des filières de formation remet, en effet, en cause l'une des principales justifications de l'occupation coloniale : l'impréparation et l'incapacité des populations locales à assumer la gestion du territoire. C'est dans ce contexte que les changements politiques s'accélèrent à la fin des années 1950, pour déboucher sur l'indépendance de la colonie en 1963.

2/ Typologie de l'élite kenyane

Le processus de formation et d'émergence de l'élite africaine du Kenya est original. Formé en dehors de la colonie, ce groupe se constitue en élite en réaction contre les structures sociales coloniales. Or les modèles culturels que ces Africains ont intégrés pendant leurs années de formation à l'étranger sont des modèles occidentaux. Mais si le dénominateur commun de ce groupe est son éducation supérieure et son expérience de l'étranger, il existe des différences majeures en son sein. Nous pouvons alors établir une typologie des élites kenyanes en fonction des modalités et des enjeux de leur formation.

Mbiyu Koinange incarne le premier type de ces élites que l'on peut qualifier d'élite d'adaptation. C'est également dans cette catégorie que l'on peut ranger Eliud Mathu, même si les choix politiques des deux hommes les différencient fondamentalement. Tous deux appartiennent à la première génération d'Africains qui ont reçu une éducation supérieure

avant la Seconde Guerre mondiale. La formation initiale de Mbiyu Koinange aux États-Unis, à partir de 1927, s'inscrivait dans le projet d'éducation adaptée, développé par le *Phelps-Stokes Fund* et son président Thomas Jesse Jones dans l'entre-deux-guerres. L'objectif de ce modèle d'éducation, élaboré aux États-Unis par T. Booker Washington et exporté dans les colonies britanniques, était de permettre aux populations locales de s'intégrer dans un espace dominé par les Européens sans créer de ruptures au sein des sociétés traditionnelles. Ces principes répondent parfaitement aux exigences de l'*Indirect Rule* qui repose précisément sur la stabilité et la pérennité des sociétés indigènes.

Mais Koinange ne tarde pas à dénoncer la nature de la colonisation du Kenya. Son engagement politique puise ses racines dans la société traditionnelle kikuyu dont il défend les valeurs. L'expérience du collège de Githunguri est révélatrice de sa démarche à la fois politique et culturelle. L'objectif des écoles indépendantes et plus particulièrement de Githunguri est, en effet, de permettre aux sociétés traditionnelles de s'adapter au changement social tout en conservant leur identité propre. Ce sont les études d'anthropologie entreprises par les pionniers africains de l'éducation supérieure, comme Eliud Mathu, Jomo Kenyatta et Mbiyu Koinange, qu'il a seulement débuté, qui leur permettent précisément de revenir à cet héritage culturel. Mais le sens de l'adaptation a été détourné par ces premières élites africaines. Il ne s'agit pas, comme pour les responsables européens, de préserver l'immutabilité des sociétés africaines afin d'assurer la viabilité du mode de domination politique. L'objectif est au contraire de permettre aux membres des sociétés africaines de trouver leur place dans le cadre nouveau imposé par la colonisation. C'est précisément l'éducation qui est au cœur de ce processus. Dans la mesure où l'école coloniale ne répond pas à ces objectifs, les Africains, par l'intermédiaire de ces premières élites, ont alors cherché à développer des modèles alternatifs de formation.

Le second type que l'on peut distinguer dans le paysage social du Kenya – les élites d'acculturation – obéit à un mode de structuration radicalement différent. Ce groupe émerge au lendemain de la guerre. Il est directement issu des nouvelles politiques éducatives initiées par le pouvoir métropolitain dans le cadre des réformes des espaces coloniaux. Ces nouvelles élites africaines ont en général étudié en Grande-Bretagne dans le cadre de bourses d'études. Le but assigné à ces formations était précisément de permettre aux jeunes Africains de se familiariser et d'intégrer la culture britannique, dans ses aspects tant académiques que sociaux et politiques. Ils devaient ainsi occuper des postes de responsabilité dans le cadre de l'africanisation des sociétés coloniales. Au Kenya, ces nouvelles élites doivent s'intégrer dans

une société multiraciale qui prend en compte les spécificités humaines de la colonie mais qui retarde l'émergence d'une élite essentiellement africaine. Pour le *Colonial Office*, il s'agit donc de préparer le transfert de pouvoir, suivant un calendrier variable, d'une colonie à une autre, en assurant une certaine continuité grâce à l'acculturation des élites africaines.

Charles Njonjo incarne cette logique d'acculturation poussée à l'extrême. Il a étudié en Afrique du Sud et en Grande-Bretagne. Lorsqu'il rentre dans la colonie, il a parfaitement adopté le mode de vie britannique, et fréquente, chose rare au début des années 1950, les milieux coloniaux européens. Dans le cas de Njonjo et comme le souligne J. F. Médard¹, cette acculturation est presque caricaturale : ses costumes trois pièces, son mode de vie et son mépris pour ses compatriotes, lui ont valu le sobriquet de Kenyan blanc. A des degrés moindres, les étudiants africains qui participent à ces programmes de formation en Grande-Bretagne, comme David Wasawo ou Jeremiah Nyagah, ont parfaitement intégré les modèles britanniques qu'ils valorisent fortement. Dans leurs différents domaines d'activités, l'enseignement et la politique notamment, ils s'en font les fervents défenseurs. L'intégration de ces élites acculturées se heurte toutefois aux résistances de la société coloniale qui ne leur laisse pas de place en tant que groupe, bien qu'ils soient admis en tant qu'individus dans les cercles européens.

Le troisième groupe d'Africains éduqués se structure précisément en réaction contre les limites du système éducatif colonial. Ces élites de rupture se sont formées en dehors des cadres coloniaux, le plus souvent en Inde et aux États-Unis, grâce à leurs propres efforts. Julius Kiano qui a étudié aux États-Unis entre 1948 et 1956 incarne ce nouveau type. Comme les autres membres de ce groupe, dont fait également parti James Mungai, il rentre tardivement dans la colonie, à un moment où les changements politiques, économiques et sociaux sont devenus inéluctables. Ce sont alors eux les véritables acteurs du processus d'indépendance de la colonie. Bien qu'ils aient reçu une éducation occidentale, la diversité de leurs parcours, souvent chaotiques, ne les fait pas adhérer à un modèle culturel et éducatif unique. Par ailleurs, ces étudiants, qui étaient à l'étranger au moment de la déclaration de l'état d'urgence et qui rentrent dans la colonie après l'écrasement de la révolte des Mau-Mau en 1955, ont développé une conscience politique aiguë. Elle se manifeste à travers leur engagement en faveur d'une indépendance pleinement africaine. Ce groupe s'impose comme nouveau porte-parole du nationalisme africain. Une partie des anciennes élites africaines est,

¹ Médard J. F., " Charles Njonjo, portrait d'un 'Big Man' au Kenya ", in Terray E., *l'État contemporain en Afrique*, Paris, l'Harmattan, 1987.

en effet, neutralisée par le pouvoir colonial dans le cadre de l'état d'urgence, tandis qu'une autre partie s'est parfois compromise avec le pouvoir colonial. Mais cette nouvelle génération d'Africains qui est restée de nombreuses années à l'étranger manque de légitimité à l'intérieur de la colonie. Sa reconnaissance en tant que force politique passe donc par une nécessaire association avec les représentants des autres groupes et notamment avec les figures emblématiques du nationalisme africain que sont Jomo Kenyatta et Mbiyu Koinange.

Le consensus entre ces élites africaines ne dure que le temps de l'indépendance. La diversité de leurs parcours et les enjeux différenciés de leur formation ne tardent pas à ronger cette apparente harmonie. Les conflits de génération et les querelles de clocher envahissent rapidement le débat politique et conduisent à l'élimination physique (Tom Mboya en 1969) ou politique (Charles Njonjo en 1982) de jeunes politiciens jugés trop ambitieux et par conséquent dangereux.

3/ L'héritage éducatif des formations coloniales

Pendant toute la période coloniale, les Africains du Kenya ont cherché à recevoir une éducation occidentale équivalente de celle réservée aux populations européennes de la colonie. Les populations autochtones doivent alors se contenter d'une éducation « adaptée » à la place qu'ils occupent dans la colonie. Dans ces conditions, la place occupée par les Européens et les Indiens dans l'édifice colonial est associée à la nature de leur éducation. C'est ce qui explique alors la très grande valorisation des diplômes universitaires et des études à l'étranger. Les responsables métropolitains ont bien compris les enjeux de l'éducation supérieure en décidant de développer des universités coloniales sur le modèle de leurs homologues britanniques jusque dans le décorum, dans le cadre des universités Asquith.

Cet attachement à la valeur symbolique de l'éducation, exacerbé par les difficultés des Africains à trouver leur place dans la société coloniale en dépit de leur diplôme, perdure après l'indépendance. Il semble que les anciens étudiants coloniaux aient ainsi cherché à effacer les préjugés et les frustrations dont ils ont souffert au cours de leur propre formation. Le système éducatif de la République du Kenya accorde une très grande place aux diplômes universitaires. Les étudiants sont auréolés d'un grand prestige social et ils bénéficient de nombreux privilèges pendant leurs études (celles-ci sont gratuites et le gouvernement leur accorde des bourses pour subvenir à leurs besoins). Par ailleurs, l'université de Nairobi (ex-*Royal Technical College*), qui s'affranchit en 1970 de l'Université d'Afrique de l'Est (Makerere), reproduit à l'identique le modèle universitaire britannique, avec ses rituels et son

mode de relation particulier entre enseignants et étudiants. En s'abritant ainsi derrière le modèle académique britannique, l'université offre à ses étudiants l'assurance d'un certain prestige.

Cependant ces formations ne sont pas ouvertes à tous. Le système éducatif qui se structure pendant les dix premières années de l'indépendance de la colonie est très élitiste. La voie qui conduit de l'école primaire aux bancs de l'université est étroite. Cet élitisme, qui rappelle le système éducatif colonial, permet de protéger les intérêts du groupe dominant. Or, depuis la période coloniale, l'éducation est considérée comme un puissant levier social. Ce réflexe de préservation sociale suscite alors des réactions originales de la part des populations exclues du système. Dans la mesure où leur but est aussi de s'intégrer aux sphères du pouvoir, leurs modalités rejoignent les stratégies mises en œuvre pendant la période coloniale.

Dès les années 1930, l'éducation est apparue comme un moyen de rivaliser avec les Européens en partageant les mêmes savoirs. Plus le pouvoir colonial s'est efforcé de limiter l'accès des Africains à l'éducation et plus les communautés et les instances représentatives africaines se sont mobilisées pour élargir les opportunités éducatives. La mise en place d'un système d'abord ségrégué d'éducation offrant aux Africains des formations de seconde zone, puis les efforts de l'administration coloniale pour limiter l'accès de cette population à l'éducation supérieure, ont à chaque fois suscité des expériences originales de la part des communautés africaines.

On retrouve donc après l'indépendance les mêmes stratégies de contournement des limites imposées à l'éducation des Africains. De nouvelles écoles indépendantes apparaissent dans les années 1960 : ce sont les *Harambee School*. L'édification de ce réseau parallèle d'écoles construites et financées par les communautés africaines permet au Kenya d'afficher un taux de scolarisation de 90% à la fin des années 1980. Ces écoles permettent d'accueillir les élèves qui ne trouvent pas de place dans les écoles gouvernementales au recrutement très sélectif. Mais le même problème se pose au niveau supérieur. Dans la mesure où l'accès à l'université est limité, les élèves des écoles *Harambee* cherchent malgré tout à poursuivre leur éducation, notamment à l'étranger. En 1970, il y avait 4 300 étudiants kenyans à l'étranger contre 1 800 à l'intérieur du Kenya. Dix ans plus tard, en 1982, ils sont près de 9 000 à être inscrits dans des établissements étrangers dont 3 000 en Inde. A cette date, moins du tiers des élèves du secondaire trouve une place dans les universités kenyanes.

Le développement dual des structures de formation après l'indépendance reproduit donc les schémas coloniaux. Mais ceux-ci trouvent leurs limites dans les années 1980. Les